

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الثالث والستون : يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢

السنة السادسة عشرة



الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

العدد الثالث والستون: يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢. السنة السادسة عشرة



علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

٧٣٧ - ١١١٠

رئيس مجلس الإدارة :

أ. د : سمير سرحان

رئيسة التحرير :

أ. د : كاميليا عبد الفتاح

مدير التحرير :

د. محمد إبراهيم

سكرتير التحرير :

وردة عبد الحليم

المشرف الفني :

صبرى عبد الواحد

الهيئة المصرية العامة للكتاب

فى هذا العدد

- كلمة التحرير ٤
- دراسات وبحوث :
 - صعوبات التعلم: المشكلة - الأعراض - الخصائص ٦
 - اضطرابات الصمت الاختيارى، التباكم، لدى الأطفال ٣٢
 - الاختلافات فى أشكال اللعب الرمضى لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائى ٤٦
 - تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال فى ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة ٦٤
 - دلالات صدق وثبات اختبار الدفاع المعرفى على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ٨٨
 - أثر البعد الاجتماعى فى التقاربية وصيغ التلاصق لدى طلبة الجامعة ٩٨
 - الفروق الثقافية فى الذكاء ١٢٤
 - الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى إلتهاب العصب السابع ١٤٠
- رسائل جامعية :
 - القلق الاجتماعى والعدوانية لدى الأطفال - العلاقة بينهما ودور كل منهما فى الرفض الاجتماعى، رسالة دكتوراه، ... إعداد/ فاطمة الشريف الكتانى ١٥٨
 - القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائى والتحصيل الأكاديمى، رسالة ماجستير، إعداد/ سعيد الظفرى ١٦٢

كلمة التحرير

تعتبر الدراسة الأولى - وهي عن صعوبات التعلم من الموضوعات الهامة جدًا في حياة الآباء والمدرسين والتلاميذ. وقد تم تناولها من زوايا جديدة تستحق أن يقوم عليها عدد من البحوث التي تصبح إضافة جديدة للعلم.

ويسعدنا اهتمام الأستاذ الدكتور أنور الشرقاوي بالبحث والعرض في مجلة علم النفس بالرغم من أنه يشغل درجة أستاذ منذ مدة طويلة. نتمنى أن يحذو حذوه أساتذتنا في مصر والبلاد العربية خدمة للعلم وللباحثين.

وتأتي الدراسة الثانية عن اضطراب الصمت الاختياري. وقد ناقشها الأستاذ الدكتور عبد الرحمن سيد سليمان من زوايا متعددة وعرض غالبية التعريفات التي تناولتها.

وهي تعتبر الدراسة الأولى التي تنشرها المجلة في هذا المجال. ويحكم معرفتي وصلتي بالأطفال المشكلين فإنها حالات نادرة - وقد يكون السبب في عدم ظهورها هو عدم وعي الأسرة والمدرسة بأنه توجد مشكلة لدى الطفل ويعتبرونه هادئا أو خجولا، ويا حبذا لو اهتم بعض الباحثين بدراسة هذه المشكلة ميدانيا فهذه إضافة جديدة لمجال مشكلات الأطفال.

ويحظى هذا العدد أيضاً بدراسات جديدة ومنها دراسة للدكتورة عزة خليل وهي دراسة مستفيضة في أشكال اللعب الرمزي وعلاقتها بالاستعداد القرائي عند أطفال ما قبل المدرسة، وبعد مناقشة الجانب النظري بكفاءة قامت الباحثة بإجراء بحث ميداني على مجموعة من أطفال الروضة للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين أنواع اللعب الرمزي والمدة التي يستغرقها الأطفال وبين نمو الاستعداد القرائي لهؤلاء الأطفال، وتعتبر هذه الدراسة جديدة في مجال علم النفس في مصر.

كذلك يقدم الدكتور محمد إبراهيم دراسة جديدة عن تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة وهي تصلح لأن تكون منهاجاً تلتزم به الروضات. وقد عودنا الدكتور محمد بأن يقوم بتحويل الأبحاث إلى مناهج وبرامج مثل الذي قدمه من برامج التنمية وتعديل شخصية الأطفال التوحديين.

ويأتى بعد ذلك بحثان للأشقاء من البلاد العربية يسعد بهم الباحثون حيث يتم التفاعل في ميدان علم النفس، والمجلة تسعد دائماً بنشر أبحاث من البلاد العربية. وما زالت البحوث والدراسات في مجال الذكاء تلاقى اهتماماً، ويتضمن هذا العدد دراسة هامة للدكتور محمد إبراهيم جودة عن الفروق الثقافية في الذكاء. وهذه الدراسة الجديدة تقدم إضافة هامة للباحثين في هذا المجال.

ويأتى عرض الرسائل بعد ذلك: الأولى لطالبة مغربية - فاطمة الشريف الكتاني - والثانية لطالب من سلطنة عمان.

والرسالتان تدلان على اهتمام كبير بالموضوعات الجديدة في مجال علم النفس.

رئيسة التحرير

أ. د. كاميليا عبد الفتاح

مقدمة

موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص مع منتصف الستينات وبداية السبعينات، وامتد البحث في هذا الموضوع إلى عدة فروع أخرى من العلم مثل الطب النفسي والعصبي والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية، ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ما كان يشار إليهم منذ فترة قريبة بذوي الإعاقات الخاصة، والمعوقين .

صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض، والخصائص

أ.د. أنور محمد الشرقاوي

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة عين شمس

ومع تقدم البحث فى هذا الموضوع الحيوى، وانتشار مراكز البحث والمؤسسات المتخصصة فى دراسة وعلاج حالات صعوبات التعلم من الجوانب المختلفة سواء الأكاديمية منها أو النمائية خفت حدة الخوف والقلق لدى أصحاب هذه الصعوبات وذويهم والقائمين على تربية ورعاية هذه الفئات. ولقد كان «البرت اينشتاين» Albert Einstein عالم الرياضيات المشهور يعانى من بعض هذه الصعوبات فى طفولته وما بعدها بعدة سنوات فلم يبدأ «اينشتاين» الكلام حتى سن الثالثة من عمره، كما كان يجد صعوبة فى تكوين الجمل حتى سن السابعة، وكان أدائه المدرسى بوجه عام دون المستوى المطلوب فى مثل عمره. فلم يظهر أى تفوق فى الحساب ولم تظهر لديه أى قدرات خاصة فى أى من موضوعات الدراسة، بل كان يجد صعوبة واضحة فى دراسة اللغات الأجنبية وتنبأ له أحد المدرسين بعدم التفوق فى الدراسة. وامتدت صعوبات اللغة عند «اينشتاين» حتى مرحلة متأخرة من العمر. كما كان يعانى من صعوبة الكتابة والتعبير. إما بالنسبة للمهارات المعرفية فقد كان يجد صعوبة فى عملية التفكير، وخاصة فيما يتصل بالتعبير عن الأفكار (١٨).

ولم يكن «اينشتاين» وحده الذى كان من ذوى صعوبات فى التعلم، سواء فى تعلم بعض المواد الدراسية، أو فى أداء بعض العمليات المعرفية التى تتصل بالجانب النمائى لهذه العمليات. بل كان هناك بعض المشهورين سواء من العلماء أو السياسيين مثل «وودرو ويلسون» Woodrow Wilson الرئيس الثامن والعشرين للولايات المتحدة الأمريكية فقد كان يعانى من صعوبة تعلم بعض الحروف حتى سن التاسعة وكذلك صعوبة فى تعلم القراءة حتى سن الحادية عشرة.

دولية صعوبات التعلم:

مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل هى مشكلة ذات طابع عام توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة. وقد أكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التى أجريت فى كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات فى تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية. وقد أكدت تقارير هذه البحوث التى أجريت على هؤلاء الأطفال أنه ليس لديهم أى مشكلات فى الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة فى تعلم اللغة سواء فى القراءة أو فى الكتابة أو فى النطق. كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات فى تعلم العمليات الحسابية. ونظراً لأن المشكلة لها طابع عالمى أو شامل universal فى الثقافات المختلفة، فقد ظهرت فى كثير من دول العالم بعض المؤسسات والمراكز البحثية التى تهتم بدراسة وبحث هذه المشكلة. كما ظهرت بعض الدوريات العلمية التى تخصصت فى نشر البحوث والدراسات التى تهتم بهذا الموضوع الحيوى من وجهة النظر الدولية ومن المؤسسات الدولية التى تهتم إهتماماً خاصاً بهذا الموضوع «الأكاديمية الدولية للبحث فى صعوبات التعلم The International Academy for Researching Learning Disabilities (IARID) وهى مؤسسة مهنية يطلق عليها «ثالماس» Thalmas، تهتم بوجه خاص بالبحوث والدراسات الدولية فى موضوع صعوبات التعلم وتصدر دورية منتظمة لنشر نتائج هذه البحوث والدراسات (٢٣).

وقد تبين من تقارير عدد لا بأس به من البحوث والدراسات التى نشرتها الدورية التى تصدر عن هذه

المتخصصين فى العلوم الطبيعية ولهم صلة بالعمل التربوى، وكذلك الأخصائيين فى ميادين العمل الاجتماعى والنفسى، يتمثل أهم مشكلات تحديد ماهية السؤال الذى يتعلق مباشرة بتعريف مصطلح صعوبات التعلم، Learning Disabilities بجانبين أساسيين:

الجانب الأول: يتعلق بالوصف الدقيق لجميع أشكال السلوك الذى يحصل بهذا المصطلح ويعتمد هذا الوصف الدقيق والشامل على مظاهر مشكلة الصعوبة كما ينظر إليها جميع المهتمين والمتخصصين فى جميع المجالات المرتبطة بمشكلات وأعراض صعوبات التعلم.

الجانب الثانى: يتعلق بتحديد جميع مظاهر وأشكال السلوك السابق الإشارة إليه فى الجانب الأول فى مصطلحات سلوكية محددة يمكن قياسها بدقة وشمول، وخاصة مايتصل بالسلوك الفعلى الذى يمارسه صاحب الصعوبة فى لحظات ومواقف معينة ومحددة أثناء مواقف التعلم، والتأكد من عدد مرات وأوقات حدوثها مما يجعلنا نطلق على مظاهر هذا السلوك (سلوك صناعية التعلم، Learning disability Behavior (٢٠).

وكما هو شائع ومعروف بين المتخصصين فى المجالات العلمية المختلفة ومنها مجال علم النفس قد يوجد اختلاف بين المهتمين بموضوع صعوبات التعلم سواء من الأكاديميين أو المهنيين حول التعريف الدقيق والشامل لهذا المصطلح. وقد يرجع هذا الاختلاف جزئياً إلى عدم الاتفاق حول بعض الأسس النظرية الأساسية المكونة للمصطلح مثل دور الجهاز العصبى المركزى فى صعوبات التعلم. وقد يرجع هذا الاختلاف إلى التغيرات الكثيرة التى تطرأ على تعريف المصطلح نتيجة المراجعات المستمرة

الأكاديمية أن هناك مظاهر مشتركة واضحة لحالات صعوبات التعلم التى خضعت للدراسة والبحث رغم أن هذه الحالات كانت من ثقافات مختلفة مما يؤكد على أن المشكلة ليست محلية ترتبط بثقافة معينة أو بلغة معينة، بل أنها تعد مشكلة ذات طابع ينصف بالعالمية أو الشمولية.

وقد تبين من نتائج تقارير البحوث والدراسات الدولية التى نشرتها الأكاديمية الدولية للبحث فى صعوبات التعلم أن المشكلة تتزايد فى حالة وجود بيئات وثقافات وقيم وعادات مختلفة داخل المدرسة الواحدة وخاصة الصعوبات التى تتصل بتعدد لغات تلاميذ هذه المدارس ذات الثقافات والبيئات الاجتماعية واللغات المختلفة وتزداد حدة المشكلة حينما يكون لدى الطالب صعوبة خاصة سواء كانت أكاديمية أو لاهائية. ولكن رجد من تقارير بحوث ودراسات هذه المؤسسة أن مشكلة تعدد الثقافات واللغات لا توجد إلا فى دول معينة بذاتها، وتظل المشكلة موجودة داخل المؤسسة التعليمية التى لا يوجد بها تعدد فى الثقافات واللغات ولا شك أن اتجاهات الآباء الثقافية يكون لها دوراً مؤثراً فى تزايد هذه المشكلات أو فى زيادة حدوثها لدى التلاميذ الذين يكون لديهم بعض الصعوبات (٥).

ماهى صعوبات التعلم؟ وماأهمية تحديدها؟

عادة مايشير هذا السؤال كثيراً من المشكلات للمتخصصين فى هذا المجال من مجالات علم النفس التى تهم بالدرجة الأولى المهنيين الذين يعملون فى مجالات الرعاية وعلاج المشكلات السلوكية والنفسية وخاصة حينما يواجهون الفئات المختلفة من الأفراد الذين ييحلون عن إجابة لهذا السؤال من الآباء، أعضاء جمعيات الخدمة والرعاية الاجتماعية، العاملين فى المجال التربوى،

لما هي المصطلح، وخاصة ما يتعلق بالتعريفات التي تتعامل بها المؤسسات والهيئات الحكومية المهتمة بالأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبات والمشكلات السلوكية والنفسية الناشئة عنها (٢٠).

وقد أشار باتمان وهارنج، Bateman (1969) و Clements. Haring في التقرير الذي صدر عن قسم الصحة العامة بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن هناك عدة تفسيرات لهذا المصطلح ظهرت نتيجة الآراء والتوجهات المتباينة لمختلف المهنيين والمؤسسات المهتمة بهذه المشكلة. وخلال هذه الفترة التي تعددت فيها هذه التوجهات لم تستقر الآراء حول تعريف واحد شامل للخصائص التي يتضمنها هذا المصطلح. وكانت محاور هذه الاختلافات تتعلق بتوجيه التعريف نحو نماذج تشخيصية معينة للصعوبات أو إلى اعتبار أن صعوبات التعلم تشتمل على تصنيفات فرعية تتضمن التأخر الدراسي، Retardation والتربية الخاصة، Special ed-ucation والقصور العصبي، Neurological Impairment. لم تغير مميزات أو أسباب آخر، أو أن هذا المصطلح يتضمن أو يعنى جميع الخصائص التي تتضمنها المحاور السابقة (٢).

التعريفات المختلفة لمصطلح صعوبات التعلم:

أولاً - تعريف رابطة صعوبات التعلم:

Lernning Disabilities Association

لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم، Learning Disabilities لأول مرة في عام ١٩٦٣ بعد أن اجتمعت عدة مجموعات من الآباء والمربين المتحمسين لأموال التربية في شيكاغو لتكوين رابطة بينهم تهتم بشؤون التربية في المدارس والمعاونة في دراسة المشكلات

التربوية التي تواجه أبنائهم وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم الذين كان يطلق عليهم في ذلك الوقت المعوقين إدراكياً، Perceptually Handicapped وذوي التشوهات المخية، Brain -- injured وذوي الخلل أو القصور الوظيفي العصبي، Neurologically impaired وكانت كل مجموعة من هذه المجموعات تهتم بنوعية معينة من هذه المشكلات التي يعاني منها أبنائهم في المدارس، وبعد عدة لقاءات بين هذه المجموعات من الآباء والمربين تم الاتفاق على أن يطلق مصطلح «صعوبات التعلم» على جميع الفئات المشار إليها وتكوين رابطة لرعاية وعلاج هذه الفئات من الأطفال وسميت باسم «رابطة صعوبات التعلم» (LAD) Learning Disability Association (١٠)

ومنذ ذلك الحين يطلق مصطلح ذوي «صعوبات التعلم» على جميع الحالات التي تعاني من مشكلات في عملية التعلم سواء كانت هذه المشكلات ناشئة عن أسباب أكاديمية تتصل بأساليب واستراتيجيات التعلم والتعليم والأخطاء الناجمة عن سوء استخدام هذه الأساليب وأوت إلى ظهور صعوبات في التعلم لدى الأطفال. أو أن تكون هذه الصعوبات في التعلم ناشئة عن أسباب نمائية Development تتصل بالعيوب الخلقية أو الوظائف المخية العصبية أو بالعمليات المعرفية مثل الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير.

ومن المشكلات المنهجية في العلم مشكلة تعريف المصطلحات، وينطبق ذلك على علم النفس كغيره من العلوم. ولذلك فإن تعريف مصطلح صعوبات التعلم الذي حددته «رابطة صعوبات التعلم»، الذي سبق الإشارة إليه

الفيدرالى بمثابة الأساس لكثير من التعريفات التي ظهرت في عدد من الولايات بعد ذلك، كما تم استخدامه في كثير من المدارس والمؤسسات التربوية^(١١).

ويتكون هذا التعريف من جزئين، الجزء الأول اشترك من التقرير الذى عرض في المؤتمر القومي لرعاية المعوقين عام ١٩٦٨. ويتضمن هذا الجزء تحديد مصطلح «صعوبات التعلم الخاصة، specific learning disabilities»، ويعنى أولئك الأطفال الذين يكون لديهم اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بالفهم أو في استخدام اللغة المقروء أو المكتوبة والتي تؤثر بالتالى في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجى أو أداء العمليات الحسابية الأساسية. ويتضمن مصطلح صعوبات التعلم الخاصة حالات الاعاقة الإدراكية، perceptual handicaps والتشوهات المخية، brain injury وسوء وظائف المخ البسيط، Minimal Brain dysfunction وعسر القراءة، dyslexia الناشئة عن الحاسة السمائية وفقد القدرة على الكلام، Developmental aphasia.

ولا يتضمن هذا المصطلح مشكلات التعلم التي تكون أساساً ناتجة عن الإعاقات الإدراكية، Perceptual handicaps أو السمعية، audial أو الحركية motor أو التخلف العقلى، Mental retardation أو الاضطراب الانفعالى، أو المشكلات الناتجة عن عوامل بيئية، Environmental، أو ثقافية، Cultural، أو انخفاض المستوى الاقتصادي.

أما الجزء الثانى من التعريف الاتحادى فإنه يهتم بالجانب الإجرائى حيث يظهر هذا الجزء في مجموعات من الإجراءات المنظمةة للأطفال الذين لديهم صعوبات في

وأعدي بمثابة مظلة لبعض الفئات التي تعاني من بعض المشكلات سواء كانت مشكلات أكاديمية أو نمائية قد أحدث بعض الاختلاف بين الباحثين والمتخصصين في ممارسة العمل مع هذه الفئات سواء على المستوى الأكاديمي أو المستوى العلاجي والإرشادي. ولذلك ظل تحديد تعريف واحد لماهية صعوبات التعلم بمثابة قضية جدلية.

ثانياً - التعريف الفيدرالى في القانون الأمريكى: IDEA وعلى الرغم من أن عدة تعريفات قد تم اشتقاقها على مدى السنوات التالية من التعريف الذى حددته رابطة صعوبات التعلم إلا أن بعض هذه التعريفات قد قوبل بالنقد من بعض الباحثين والمتخصصين في الموضوع.

ولذلك ظهرت ثلاثة تعريفات بعد ذلك حازت على قبول عدد كبير من المهتمين بالموضوع سواء على مستوى الأفراد أو الهيئات.

التعريف الأول هو التعريف الفيدرالى في القانون الأمريكى وتم تحديده بالأفراد ذوى صعوبات العمل التربوى Individuals with disabilities education ACT (IDEA) وهو من أكثر التعريفات انتشاراً وقبولاً من المتخصصين، وقد ظهر هذا التعريف في البداية عام ١٩٧٥ في القانون الأمريكى العام (٩٤ - ١٤٢) تحت عنوان: التربية لجميع الأطفال المعوقين - Educa-tion for all, handicapped children وتم تعديله عام ١٩٩٠ تحت عنوان الأفراد ذوى صعوبات العمل التربوى، Educa-tion for all, handicapped children (IDEA) ACT، وقد تم اعتماد القانون لهذه التسمية في عام ١٩٩٧ واعتبر تعريف صعوبات التعلم في القانون

التعلم (المكتب الأمريكي للتربية - ديسمبر ١٩٧٧). وتحدد هذه الإجراءات أن يكون لدى الطالب صعوبات خاصة فى التعلم إذا كان ينطبق عليه أحد الشروط الآتية:

١- إذا كان لا يستطيع التحصيل الدراسى فى السن والمستوى المناسب للتحصيل فى واحد أو أكثر من المواد الدراسية المختلفة عندما تتاح له الفرص المناسبة للتعلم.

٢- أن يكون لدى الطالب تباين شديد بين مستوى تحصيله وتكافئه فى واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

أ - التعبير الشفوى، Oral expression

ب - التعبير الكتابى، Written expression

ج - فهم الاستماع، Listening Comprehension

د - فهم القراءة، Reading Comprehension

هـ - المهارة الأساسية للقراءة، Basic reading Skill

و - حل العمليات الحسابية، Mathematics Calculation

ز - الاستدلال الحسابى، Mathematics Reasoning

وبذلك يكون التعريف الاتحادى لمصطلح صعوبات

التعلم قد حدد الأفراد الذين ينطبق عليهم هذا التعريف فى العمل التربوى بأنهم:

١- الأفراد الذين يكون لديهم اضطراب فى واحد أو أكثر فى العمليات النفسية الأساسية. وتحدد هذه العمليات العقلية مثل الذاكرة Memory، والإدراك الحركى Au-itory Perception، الإدراك البصرى Visual Per-ception، اللغة الشفهية Oral Language، والتفكير Thinking.

٢- الأفراد الذين يكون لديهم صعوبات فى التعلم وخاصة فى الكلام، الاستماع، الكتابة، والقراءة (مهارات التعرف على الكلمات، والفهم) والرياضيات (العد والاستدلال).

٣- الأفراد الذين لا ترجع مشكلتهم أساساً إلى أسباب أخرى مثل ضعف القدرات البصرية أو السمعية، الإعاقات الحركية، التخلف العقلى، الاضطرابات الانفعالية، أو سوء الأحوال البيئية أو الاقتصادية.

٤- للتباين الشديد الموجود بين إمكانيات الطالب للتعلم ومستوى تحصيله المنخفض ويعنى آخر أن يكون مستوى تحصيله منخفضاً تحت المستوى العادى بشكل واضح.

ثالثاً - تعريف اللجنة الوطنية المشتركة: NJCld

تكونت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، The National Joint Committee on Learning Disabilities من مجموعة من المتخصصين الذين يمثلون عدة منظمات مهنية تهتم بموضوع صعوبات التعلم ومشكلاته. وقد حددت هذه اللجنة المهنية المتخصصة فى مشكلات صعوبات التعلم هذا المصطلح فى كونه عبارة عن مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات التى تظهر لدى الأفراد فى اكتساب واستخدام الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والاستدلال والقرارات الرياضية وأن هذه الاضطرابات تظهر فى أداء الأفراد وتتشأ عن عوامل داخلية وليست خارجية ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى. ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفى الذى يؤدى إلى ظهور صعوبات التعلم بعض المشكلات السلوكية

رابعاً - تعريف لجنة الوكالة الأمريكية : ICID

لجنة الوكالة الأمريكية لصعوبات التعلم، The Inter-agency Committee on L. Dis. هي لجنة حكومية تكونت بواسطة الكونجرس الأمريكى لوضع تعريف لمصطلح صعوبات التعلم ويشترك فى هذه اللجنة ممثلين عن اثنتى عشرة وكالة من قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية فى الكونجرس الأمريكى. والإضافة الجوهرية التى أدخلتها هذه اللجنة إلى التعريفات السابقة لمصطلح صعوبات التعلم هى اعتبار نقص المهارات الاجتماعية أحد الخصائص المصاحبة للأفراد ذوى صعوبات التعلم^(٧).

ويتلخص تعريف هذه اللجنة فى الخصائص الآتية:

- ١- أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم صعوبة أو صعوبات فى الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير، الرياضيات، أو فى المهارات الاجتماعية وهى الإضافة الأخيرة التى دخلت على التعريف وقوبلت بنقد من بعض الباحثين المتخصصين.
- ٢- أن صعوبات التعلم يمكن أن توجد مصاحبة لبعض الصعوبات الأخرى أو مشترطة مع ظروف معينة لدى ذوى صعوبات التعلم مثل المؤثرات الاجتماعية والبيئية والاضطرابات المتصلة بنقص كفاءة الانتباه.
- ٣- تحدث صعوبات التعلم لدى الأفراد بسبب عوامل داخلية المنشأ، ويفترض أنها تحدث بسبب خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى. كما يفترض أن الاضطراب الذى يحدث فى التعلم يكون بسبب تلف أو قصور فى وظائف المخ.

والنفسية مثل ضبط الذات، والإدراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين، ولكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها فى ذاتها صعوبات فى التعلم لدى الأفراد. وحتى فى حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل الضعف أو القصور العصبى، Sensory impairment التأخر الدراسى، الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، أو المؤثرات البيئية مثل الفروق الثقافية، التعليم غير الكافى أو غير المناسب، أو العوامل النفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو أنها عوامل مؤثرة فى حدوثها^(١٧).

وبذلك تلخص خلاصة التعريف الثالث لصعوبات التعلم فى الآتى:

- ١- صعوبات التعلم هى مجموعة غير متجانسة Hetro geneous من الاضطرابات تظهر لدى الأفراد فى شكل بعض المظاهر والخصائص السلوكية.
- ٢- صعوبات التعلم مشكلة داخلية لدى الفرد بمعنى أنها ترجع إلى عوامل داخلية أكثر منها عوامل خارجية مثل العوامل البيئية أو النظام التعليمى.
- ٣- يفترض أن المشكلة ترتبط بخلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى. أى أن هناك أساس عضوى للمشكلة.
- ٤- يمكن أن تصاحب صعوبات التعلم صعوبات أخرى أو أنها ترتبط باشتراطات معينة ولذلك فمن الممكن أن يكون لدى ذوى صعوبات التعلم صعوبات أو اضطرابات أخرى كالاضطرابات الوجدانية أو الاجتماعية.

وفي ضوء التعريفات الأربعة السابقة، والخصائص المميزة لكل تعريف من هذه التعريفات وما يركز عليه كل تعريف منها نجد أننا في النهاية لانستطيع أن نحدد أى من هذه التعريفات أكثر شمولاً وعمقاً. بل نجد أنه من الضروري أن نضع جميع هذه التعريفات موضع الاعتبار عند دراسة وتشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم، وخاصة مع تعدد هذه الصعوبات وتتنوع مظاهرها لدى الأفراد. مما يجعلنا في النهاية نستخلص الآتى:

١- أن موضوع صعوبات التعلم أصبح موضع لاهتمام عدد كبير من الباحثين والمختصين في علم النفس والطب النفسى والهيات والمؤسسات سواء الأهلية أو الحكومية المعنية برعاية الأطفال والشباب.

٢- من الخطأ أن نأخذ بتعريف واحد لصعوبات التعلم والسعى إلى البحث عن تعريف واحد أمر غير مجدى وليس ضرورياً، وذلك لأن مشكلات صعوبات التعلم فى أى مستوى عمرى هى مشكلات فردية بالدرجة الأولى مما يجعلها تختلف من فرد لآخر ومن حالة لأخرى. مما يترتب عليه أن يكون تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم من الضروري أن يناسب الخصائص المميزة لهذه الحالات، وذلك كما تبين من التعريفات السابقة أن هذه الحالات مختلفة فى الخصائص والشدة، وقد تشتمل على تداخل بين المظاهر التى تميزها^(٩).

٣- أننا فى حاجة فعلاً إلى تعدد التعريفات. وذلك لأن التعريفات المختلفة تحقق أهداف ورؤى الأخصائيين والمهنيين المهتمين بهذا الموضوع. كما أن تعدد التعريفات يناسب حالات صعوبات التعلم المختلفة فى

السن، وفى مستوى الشدة، والمظاهر المختلفة لهذه الحالات. كما أن التعريفات المختلفة يناسب الأغراض المختلفة ويشمل ذلك عوامل ظهور هذه الحالات، وأساليب قياسها وتشخيصها واستراتيجيات وأساليب التعليم التى تناسب هذه الحالات المختلفة، وكذلك أهداف البحث العلمى فى هذا المجال. وبدلاً من محاولة إخضاع جميع مظاهر حالات صعوبات التعلم إلى تعريف واحد يكون بمثابة مظلة لهذه الحالات، علينا أن نتفهم جيداً أن خصائص ومظاهر هذه الحالات، إنما تعكس الأنماط المختلفة لحالات صعوبات التعلم، وأن نتعامل مع هذه الحالات على هذا الأساس^(٩).

الأعراض المشتركة فى تعريفات صعوبات التعلم:

من العرض والتحليل السابق للتعريفات الأساسية الأربعة لصعوبات التعلم يمكن أن نصل إلى أن هناك مجموعة عناصر مشتركة بين هذه التعريفات تتلخص فى الآتى:

١- قصور وظائف الجهاز العصبى المركزى:

على الرغم من أن بعض الباحثين يغفل أحياناً الإشارة إلى دور الجهاز العصبى المركزى فى صعوبات التعلم إلا أنه من المؤكد أن العوامل العصبية، Neurological factors لها دور هام فى أغلب حالات صعوبات التعلم، وهو ما نوضح فى التعريفات السابقة. ولما كان التعلم فى جميع أشكاله وأنماطه له أساس داخل المخ، فإن الاضطراب الذى قد يحدث فى أى عملية من عمليات التعلم يمكن أن يكون بسبب سوء وظائف الجهاز العصبى المركزى. ولذلك فإن أغلب المواقف التعليمية، والعوامل

البينية يمكن أن يكون لها دور مؤثر في عملية التعلم وفي وظائف المخ سواء إلى الأسوأ أو الأفضل. وفي حالات ومواقف كثيرة يصبح من الصعب إن لم يكن من المستحيل تأكيد دور الحالة العصبية بواسطة الفحص الطبي أو بواسطة الاختبارات الطبية الظاهرية. ولذلك يفترض في أغلب حالات صعوبات التعلم أن قصور وظائف الجهاز العصبي المركزي وراء هذه الحالات، ويحدد ضرورة ملاحظة سلوك الأفراد الذين يعانون من هذه الحالات.

وقد كشفت نتائج البحوث الطبية وخاصة بالنسبة لحالات عسر القراءة Dyslexia أن هناك مؤشرات تؤكد على وجود أساس عصبي لحالات صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن المعلمين يهتمون بالدرجة الأولى بالسلوك الظاهر للطلاب سواء ما يرتبط بالأداء التعليمي أو بخصائص الشخصية، فإن الملاحظات والبيانات الطبية تظل على درجة كبيرة من الأهمية في تشخيص حالات صعوبات التعلم. وتاريخ البحث في موضوع صعوبات التعلم يؤكد على الدور الجوهرى للباحثين الأطباء في التنبية لأهمية الاهتمام بالبحث في هذا الموضوع.

٢- عدم اكتمال نضج بعض القدرات :

ويشير العنصر الثاني من العناصر المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم إلى أن احتمال عدم نضج بعض القدرات العقلية أو عدم الانتظام في نموها قد يكون من أسباب حدوث صعوبات في التعلم لدى بعض الأفراد. فالقدرة العقلية ليست قدرة عامة واحدة، ولكنها تتكون من عدة قدرات متخصصة مما قد يجعل لسبب أو لآخر أسباب عديدة أن أحد أو بعض هذه القدرات الخاصة لا يكتمل

نموها الطبيعي لدى بعض الأفراد، وتظهر أعراض ذلك في ظهور بعض صعوبات في تعلم هؤلاء الأفراد. وعدم اكتمال نضج القدرة العقلية يظهر بوضوح في أحد أو بعض القدرات أو العمليات المعرفية التي سبق الإشارة إليها كالانتباه أو الإدراك أو التفكير أو الذاكرة، وهو ما أكد عليه التعريف الفيدرالي في أن صعوبة التعلم التي قد تحدث في أداء المتعلم قد تكون بسبب أحد أو بعض هذه العمليات العقلية. ولذلك أصبح عنصر اكتمال أو انتظام النضج في بعض القدرات العقلية الخاصة سبباً للفروق الفردية بين الفرد ونفسه وبين الفرد والأفراد الآخرين، كما أنه قد يكون سبباً في إضطراب العمليات النفسية التي تؤدي بالتالي إلى ظهور أعراض صعوبات التعلم لدى بعض الأفراد.

٣- صعوبة التعلم وأداء المهام الأكاديمية :

من المؤكد أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يختلفون في نوعية مشكلات التعلم التي تكون لديهم. وقد تكون صعوبة أحدهم في اكتساب الكلام واللغة الشفهية، وتكون لدى الآخر في القراءة، أو الحساب، أو الخط، أو في المهارات الحركية، أو في التعبير الكتابي، أو في التفكير، أو في إحدى العمليات النفسية الأخرى. وكما سبق الإشارة في التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم تبين أن هناك سبعة مجالات أكاديمية خاصة تشمل على صعوبات التعلم قد تكون لدى الطلاب. ويرى «موت وليسون ١٩٩٣، Moats and Lyon أن صعوبات التعلم هي عبارة عن فشل في تعلم مهارة محددة أو مجموعة من المهارات بعد التدريس الجيد لهذه المهارات» (١٥)

بمعنى أن الصعوبة في تعلم هذه المهارة أو في مجموعة هذه المهارات المرتبطة بأداء عمل معين تعود

إلى الشخص صاحب المشكلة، وليس لأى من العمليات المتصلة بالموقف التعليمى. والتعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم قد تم تحديده على أساس اكتشاف أن بعض الطلاب فى جميع الولايات الأمريكية الخمسين يكون لديهم بالفعل صعوبات فى تعلم بعض المواد الدراسية أو فى بعض العمليات العقلية^(١١).

٤ - التباين بين إمكانية التعلم وانخفاض مستوى الأداء:

يرتبط العنصر الرابع من العناصر الأساسية المشتركة فى تعريف صعوبات التعلم بالفجوة التى توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه فى العمل المدرسى. فقد أكد التوجه الإجرائى فى التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم تباين حاد بين الأداء الفعلى والقدرة العقلية فى واحد أو أكثر فى سبعة مجالات تضم صعوبات التعلم، مما يجعل أغلب تعريفات صعوبات التعلم تؤكد على مفهوم التباين بين التحصيل الفعلى للطلاب والإمكانيات العقلية الكامنة لديهم. ولكى نتأكد من هذا التباين يجب أن نضع فى اعتبارنا مجموعة أسئلة هامة كل منها يؤثر بعض المشكلات الجذرية بالاهتمام وأهم هذه الأسئلة مايلى:

السؤال الأول - ماهى إمكانيات التعلم الكامنة

لدى الفرد؟

غالباً ما تثار كثيراً من المشكلات بين الباحثين من مختلف التخصصات المهتمين بموضوع صعوبات التعلم بين علماء النفس فى مجال التقويم والقياس وخاصة قياس الذكاء والقدرات العقلية، وذلك لأن الحكم على إمكانيات الأطفال الكامنة ومنها مستوى القدرة العقلية يعتمد

بالدرجة الأولى على مقاييس تلك القدرة كاختبارات الذكاء، واختبارات القدرات المعرفية، والأحكام الكلينيكية والمقاييس الأخرى المشابهة. وفى الغالب تكون اختبارات الذكاء ونسبة الذكاء هى الأساس فى قياس هذه القدرة. ويوجه النقد إلى المشتغلين فى هذا المجال بالنسبة لنسبة الذكاء فى قياس القدرة العقلية. ويحصر النقد فى أن اختبارات نسبة الذكاء ليست مقاييس مناسبة لقياس القدرة العامة لأنها متحيزة عرقياً وثقافياً، كما أنها تقيس التحصيل الدراسى أكثر مما تقيس الذكاء. وقد أشار دليون،^(١٢) Lyon ١٩٩٥، ١٩٩٤ (١٤، ١٣) واستأنوفتش Stanovich (٢١) إلى أن هناك توجهات بين المهتمين بقياس هذا المجال إلى أهمية استخدام مقاييس أخرى أكثر دقة وغير متحيزة فى قياس الذكاء لتحديد الإمكانيات العقلية الكامنة لدى الفرد.

السؤال الثانى - ماهو مستوى التحصيل الدراسى الفعلى للفرد؟

يشير هذا السؤال إلى مستوى الأداء الملاحظ للفرد. حيث تبين من نتائج البحوث التى اهتمت بموضوع صعوبات التعلم أن كثيراً من الاختبارات التى تقيس أداء الأفراد لا تكون دقيقة وصحيحة فى قياس مستوى الأداء الفعلى للأفراد فى المواقف المختلفة. فقد تكون بعض هذه الاختبارات غير صادقة وغير ثابتة. أو ينقصها الدقة فى حساب الثبات والصدق. كما قد يكون حساب معايير هذه الاختبارات ليس مناسباً، مما يجعل فى النهاية الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى أغلب المواقف لا تعكس بدقة مستوى التحصيل الدراسى لهم، بالتالى تكون القرارات التى تتخذ بشأن هؤلاء الطلاب غير صحيحة، وخاصة فى المواقف الهامة.

السؤال الثالث - مادية حدة التباين بين الإمكانيات العقلية الكامنة والتحصيل الفعلي ؟

إن تحديد درجة التباين بين إمكانيات الطالب العقلية وتحصيله الفعلي الملاحظ على درجة كبيرة من الأهمية في تحديد حجم المشكلة لدى الطالب، لما يترتب على ذلك من وضع الخطة أو البرنامج السليم لعلاج مشكلة صعوبة التعلم لديه. وتظهر مشكلة تحديد حدة التباين من اختلافات توجهات الباحثين والأخصائيين المهتمين بهذه المشكلة. فالتباين بين الإمكانيات العقلية الكامنة والأداء الملاحظ في سنة دراسية واحدة في مستوى الصف للثاني الابتدائي لا يعادل حدة التباين في سنة دراسية واحدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مثلاً باختلاف مستوى العمر بين المرحلتين وما ينشأ عن ذلك من اختلاف في مستوى القدرات ومعدل نموه وكذلك الخبرات التي تكون لدى الطالب، والمهارات وأساليب السلوك ومعالجة المشكلات التي تميزه عن الآخرين في المستويات الدراسية الأخرى. وينطبق ذلك إذا حددنا معيار حدة التباين في سنتين أو ثلاث سنوات دراسية بدلاً من سنة واحدة، فالفرق تظل قائمة بين المستويين. كما ينطبق هذا التوجه أيضاً إذا استعملنا المقاييس الإحصائية والنسب المئوية معيار للكشف عن حدة هذا التباين. ولذلك فمن الضروري على الباحثين والمهتمين بمشكلات صعوبات التعلم سواء مؤسسات أو أفراد أن يحددوا بشكل دقيق معايير الحكم على حدة التباين الموجود لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تبين في الولايات المتحدة الأمريكية أن حوالي ٧٧٪ من هذه الولايات تستخدم في مؤسساتها المهمة بمشكلات صعوبات التعلم واحداً من عدة محكات لتحديد حدة التباين بين الإمكانيات العقلية الكامنة

ومستوى الأداء الفعلي لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم حتى يمكن أن يستفيدوا من خدمات المؤسسات المعنية التابعين لها في الولاية^(٤).

ورغم الاعتماد بدرجة كبيرة على التباين بين القدرة العقلية الكامنة باستخدام نسبة الذكاء ومستوى الأداء الفعلي للطلاب في الكشف عن حالات صعوبات التعلم، إلا أنه يوجد بعض النقد إلى هذا الإجراء في أولويته:

١- على الرغم من وجود فجوة أو تباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي، فإن شرط رسوب الطالب لمدة عامين يعتبر شرطاً أساسياً للحكم عليه بأنه يعاني من صعوبة في التعلم. ولأن الرسوب الدراسي يؤدي في العادة إلى ظهور بعض المشكلات النفسية والدراسية لدى الطالب، فإن استخدام معادلة التباين قد تؤدي بالفعل إلى زيادة هذه المشكلات كما يزيد من حدتها. (١٦)

٢- تركز معادلة التباين بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي على محك انخفاض مستوى التحصيل لدى الطالب، مما يقلل من المظاهر الأخرى في تعريف صعوبات التعلم، وخاصة مفهوم الاضطرابات التي تكون في العمليات النفسية الأساسية، وكذلك المشكلات التي تظهر واضحة لدى الطالب الذي يعاني من صعوبة في التعلم. وطالما هناك عدة أسباب بجانب صعوبات التعلم تخفف جميعها معاً من إنجاز الطالب مثل التحذير الرديء، نقص الدافعية، وانخفاض مستوى الميل، أو وجود أسباب نفسية ووجدانية، فإن الاعتماد فقط على محك انخفاض مستوى التحصيل الدراسي يصبح غير كافياً.

• استبعاد الأسباب المصاحبة للصعوبة :

يعتبر عنصر استبعاد الأسباب المصاحبة للأسباب الأساسية لصعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ من العناصر المشتركة في تعريفات صعوبات التعلم السابقة، وهذا المكون في التعريف يعكس التصور بأن صعوبات التعلم ليست هي الناتج الأساسي للعوامل الأخرى مثل التأخر الدراسي Mental Retardation، أو الاضطرابات الوجدانية Emotional disturbance، أو القصور البصري أو السمعى، أو العوامل البيئية سواء الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية. فقد تبين أن حوالي ٩٦% من الولايات المتحدة الأمريكية قد اتفقت على استبعاد هذا المكون من التعريفات التي وضعتها هذه الولايات عن صعوبات التعلم^(٤).

أما عن جانب الممارسة فإن الأمر يختلف. حيث يصعب في بعض الأحيان تحديد الأسباب المصاحبة للصعوبة والأسباب الأساسية لصعوبة التعلم. وذلك لأنه غالباً ما تظهر مشكلات مختلفة لدى الطلاب ذوي صعوبات في التعلم. وقد كشفت نتائج البحوث عن أن المدرسين الذين يتعاملون مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يلاحظوا على تلاميذهم نوعين رئيسيين من المشكلات، الأولى تتصل بالقصور الحسى والعصبى الذى قد يكون لديهم، والثانية تتصل بصعوبات في التعلم فى واحدة أو أكثر من المواد الدراسية. ويكون من الصعوبة بمكان تحديد المشكلات الأساسية والمشكلات المصاحبة. ولذلك فهناك اتفاق بين الباحثين والمتخصصين على قبول فكرة أن العوامل أو الشروط الأخرى تتحدد بمصاحبة عوامل صعوبات التعلم كما تبين في تعريفات اللجنة الأمريكية الوطنية المشتركة (NJCLP)، ولجنة الوكالة الأمريكية (ICLD)^(١١).

خصائص ذوى صعوبات التعلم:

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي أجريت على الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن هؤلاء الطلاب يكشفون عن عدد متنوع من الخصائص النفسية وصعوبات التعلم. ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص وهذه المشكلات جميعها في طالب واحد. فقد وجد أن بعض هؤلاء الطلاب يكون لديهم صعوبات في تعلم الرياضيات، في حين البعض الآخر لديه صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة أو المقروءة. كما تبين أن الانتباه واضطراب تكوين وتداول المعلومات Information Processing cessing من أعراض الصعوبات المعرفية الملحوظة لدى عدد غير قليل من ذوي صعوبات التعلم وليس لدى جميع هذه الفئة من الطلاب. كما كشفت نتائج البحوث والدراسات التي اهتمت بهذه الفئة أن هناك بعض الخصائص المعينة تكون لها صفة الغلبة لدى عدد من الطلاب عند مستويات عمرية معينة.

فمثلاً وجد أن الأطفال صغار السن يكون لديهم نشاط زائد Hyperactivity بدرجة ملحوظة عما يكون لدى المراهقين. بالإضافة إلى ذلك وجد أن القصور في العمليات النفسية والعقلية الذى يصاحب صعوبات التعلم عادة ما يكون بمستويات مختلفة في المستويات العمرية المختلفة مثال ذلك أن مشكلة الاضطراب في تعلم اللغة يظهر في شكل التأخر في الكلام عند طفل ماقبل المدرسة، ويظهر في شكل اضطراب القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائية، ويظهر في شكل اضطراب في الكتابة عند تلميذ المرحلة الثانوية، ولذلك فمن الضروري عند تقويم أداء الطلاب أن يراعى فريق التقويم أهمية تحديد

Visual أو السمعية auditory فقد وجد أن كثيراً من هؤلاء الأطفال يكون لديهم ضعف واضح في التعرف على أصوات اللغة وما يرتبط بذلك من تمييز مقاطعها. وكذلك ما يرتبط بسرعة التعرف على الحروف والكلمات بالنسبة للإدراك البصري Visual Perception أو ما يتعلق بمواقف الذاكرة قصيرة الأمد Term-Short memory.

٤ - الفشل في بناء واستخدام الاستراتيجيات المعرفية في مواقف التعلم:

لقد تبين أن عدداً غير قليل من الطلاب الذين يكون لديهم صعوبات في بعض جوانب التعلم أنهم لا يستطيعون معرفة كيفية تحقيق التعلم الفعال في مواقف التعلم المدرسي المختلفة. وذلك للفشل في اختيار أو بناء الاستراتيجية المعرفية Cognitive strategy، المناسبة في الاستدكار. وقد يكون هذا الفشل بسبب النقص في مهارات التنظيم أو التلخيص أو التحليل مما يترتب عليه الفشل في اختيار واستخدام أسلوب التعلم Learning Style الفعال وهو ما يشار إليه بوظائف ما وراء المعرفة - Meta Cog- nitive function.

٥- صعوبات في القراءة:

كشفت نتائج البحوث والدراسات الأجنبية التي اهتمت بدراسة مشكلات صعوبات التعلم أن حوالي ٨٠% من الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات يكون لديهم قصور واضح في القراءة وتتنحصر أهم المشكلات لديهم في صعوبة تعلم فك شفرة الكلمات أو قصور في مهارات التعرف على الكلمة الأساسية أو في فهم ما يقرأون.

الخصائص التي تظهر لدى الطلاب تحديداً دقيقاً وكيف أنها تعوق عملية التعلم لديهم.

ويمكن تلخيص الخصائص الشائعة لدى ذوي صعوبات التعلم التي توصلت إليها البحوث والدراسات الأجنبية في الخصائص الآتية:

١- الاضطراب في الانتباه:

لقد لوحظ أن الطلاب الذين يكون لديهم مشكلات في الانتباه من الصعب عليهم تركيز الانتباه أثناء شرح الدروس وذلك لقصر مدى الانتباه وضعف القدرة على التركيز لديهم، مما يجعل من السهل تشتيت الانتباه لدى هؤلاء الطلاب. وقد يلاحظ على هؤلاء الطلاب النشاط الزائد والاندفاع، وقد يكون لدى البعض من ذوي صعوبات التعلم اضطرابات حادة في مستوى الأداء ناشئة عن قصور مركب في عملية الانتباه مما يزيد من حدة مستوى الصعوبة لديهم.

٢- الضعف في القدرات النفسحركية:

كما يلاحظ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ضعف واضح في أداء القدرات النفسحركية - Psychomotor abilities سواء بالنسبة لهذه القدرات بوجه عام أو بالنسبة للمهارات الدقيقة المكونة لهذه القدرات كالتأزر الحركي Motor Coordination وما يرتبط بتناول المفصلات المكانية.

٣ - المشكلات الإدراكية في تكوين وتناول المعلومات:

كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم مشكلات واضحة في تكوين وتناول المعلومات Information Processing الإدراكية سواء البصرية

٦- صعوبات فى اللغة الشفهية:

كما نبين كذلك من نتائج البحوث والدراسات المشار إليها إن عدداً كبيراً من الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم اضطرابات فى اللغة تكون واضحة فى الاستماع، وفى نمو اللغة، وفى الحديث، وفى تكوين الجمل، وبصفة عامة فى الكفاءة اللغوية.

٧- صعوبات فى اللغة المكتوبة:

وتعتبر صعوبة الكتابة من الصعوبات الواضحة التى تكون لدى الأطفال الذين يواجهون مشكلات فى اللغة. فالكتابة تمثل عقبة لدى هؤلاء الأطفال ويكون أدائهم ضعيفاً فى المواقف التعليمية التى تحتاج إلى التعبير الكتابى.

٨- صعوبات فى الرياضيات:

وقد تنحصر المشكلة الأساسية لدى بعض التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم فى مشكلة الأداء المتعلق بالرياضيات مثل صعوبة التفكير الكمي Quantitative thinking أو صعوبة حساب الزمن أو المكان أو الحقائق الكمية بصفة عامة.

٩- صعوبات فى المهارات الاجتماعية:

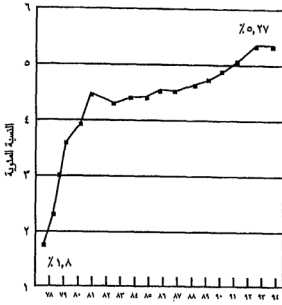
وغالباً ما يواجه عدداً كبيراً من ذوى صعوبات التعلم صعوبات فى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين فقد تبين أن هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلات فى الحديث والتعرف فى المواقف الاجتماعية وبنشأ عن القصور فى المهارات الاجتماعية صعوبات فى تكوين العلاقات الاجتماعية الصحيحة مع الآخرين، وكذلك الاحتفاظ بمصداقات مع الآخرين.(١١)

صعوبات التعلم لدى الجنسين:

تشير نتائج البحوث والدراسات وكذلك تقارير العيادات النفسية والطبية الأجنبية التى اهتمت بدراسة مشكلة صعوبات التعلم أن عدد الأطفال والطلاب الذكور الذين يعانون من هذه المشكلات يصل تقريباً إلى أربعة أمثال عددهم لدى الإناث، الأمر الذى يبين حجم المشكلة لدى الذكور مما يكون لدى الإناث غير أن الدراسات الطويلة التى اهتمت بدراسة هذه المشكلة ترى أن هناك عدداً كبيراً من الإناث يعانون من هذه المشكلة يعادل عدد مابعائيه الذكور منها. ومن ذلك دراسات لـيون Lyon (١٩٩٥) (١٤). شـيـونز وزملائه Shaywitz et. al (١٩٩٠) (٢٢). شـيـونز، فليشر، شـيـونز Shaywitz, Fletcher, & Shaywitz (١٩٩٥) (١٩). فقد كشفت هذه البحوث عن فروق بين الجنسين تستحق الاهتمام. فقد تبين أن الذكور تتضح لديهم مشكلات العدوان البدنى Physical aggression، وعدم ضبط السلوك بينما تظهر بوضوح لدى الإناث المشكلات التى تتعلق بالمجالات الاجتماعية واللغوية والمعرفية. كما تظهر لدى الأولاد صعوبات أكثر فى أداء قدرات الإدراك البصرى Visual motor-abilities، والتهجى Spelling، وميكانيزمات اللغة المكتوبة، بينما البينات ذوات صعوبات التعلم يعانون أكثر من قصور التحصيل الأكاديمي فى بعض مظاهر القراءة والرياضيات.(١٩)

وقد أمكن تلخيص الأسباب التى تكمن وراء مظاهر صعوبات التعلم لدى الجنسين فى الآتى:

- ١- بالنسبة للأسباب البيولوجية: يكون الذكور أكثر قابلية أو تعرضاً من الإناث فى صعوبات التعلم.



العام الدراسي

شكل رقم (١) النسبة المئوية للطلاب ذوى صعوبات التعلم من عام ١٩٧٨ إلى عام ١٩٩٤

وقبل تطبيق القانون (١٤٢/٩٤) عام ١٩٧٥ كانت تقديرات أعداد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير دقيقة، ولاتمثل الواقع الفعلى الموجود فى المدارس الأمريكية ومع تطبيق هذا القانون تم إجراء حصر شامل من خلال تنفيذ برنامج التعليم الفردى الذى مكن المشرفين على هذا البرنامج من حصر أعداد الطلاب الذين لديهم صعوبات فى التعلم مما أدى إلى الكشف عن الأعداد الفعلية لهؤلاء الطلاب عما كان قبل تطبيق القانون المشار إليه، وفى العام الدراسى الأول لتطبيق القانون (١٩٧٧/١٩٧٨) بلغ عدد هؤلاء الطلاب ٨٠٠٠٠٠ طالب بنسبة ١,٨ من عدد الطلاب المقيدون فى المدارس، وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٥,٢٧ بما يعادل ٢,٤ مليون طالب فى العام الدراسى ١٩٩٤/٩٣ (إحصاءات قسم التربية الأمريكى، ١٩٩٥). والشكل رقم (١) يبين التزايد المستمر لأعداد الطلاب الذين لديهم

٢- بالنسبة للعوامل الثقافية: يتأثر أغلب الذكور بهذه العوامل، لأن الأولاد يميلون أكثر من البنات إلى ممارسة السلوك غير النظامى مما يجعلهم كثرى الشغب وخلق المشكلات للكتاب.

٣- بالنسبة لضغوط التوقع: تكون الضغوط النفسية المرتبطة بالنجاح المدرسى لدى الأولاد أكثر وضوحاً مما تكون لدى البنات، مما يجعل الذكور أكثر تأثراً من الإناث بهذه الضغوط وما يترتب عليها. (١١)

حجم وحدود المشكلة:

من الواضح أن تحديد حجم وحدود أى مشكلة من المشكلات التى تفرق المسار الطبيعى لعملية النمو التربوى فى أى مجتمع يعتبر من الإجراءات الهامة والضرورية لتوصيف هذه المشكلة ووضع البرامج والاستراتيجيات الملائمة لحلها. ولذلك بذلت الهيئات والمراكز النفسية والتربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية الجهود لتحديد حجم مشكلة صعوبات التعلم فى مدارس الولايات المختلفة كما حاولت توصيف هذه الصعوبات وتحديد التعريف المناسب لها كما ذكر فى بداية هذه الدراسة.

ولذلك جاء تقدير حجم هذه المشكلة فى هذه المدارس فى مدى يتراوح بين ١%، ٣٠% من تلاميذ هذه المدارس، ويتحدد هذا المدى بين الأطفال والشباب الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم على أساس المحكات Criteria المستخدمة لتحديد الخدمات المطلوبة لهؤلاء الأفراد. ولذلك يتسع أو يضيق هذا المدى فى ضوء محكات الخدمات المطلوبة لذوى صعوبات التعلم كما يتأثر هذا المدى بمستوى شدة الحاجة إلى هذه الخدمات المطلوبة لذوى صعوبات التعلم بمثابة محكات أخرى تحدد من هم الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت مسمى ذوى صعوبات فى التعلم (١١).

صعوبات في التعلم في المدارس الأمريكية خلال الفترة من عام ١٩٧٨ إلى عام ١٩٩٤. (١١)

وقد ساهمت مجموعة من العوامل في تحديد واتساع إطار من يشار إليهم بـ صعوبات التعلم منها:

١- تزايد الوعي بمن لديهم صعوبات في التعلم:

لقد تزايد الوعي awareness عن ذي قبل لدى العامة والخاصة بمصطلح ذوي صعوبات التعلم. وقد ظهر ذلك لدى الآباء والمربين كما أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنفسهم يمثلون ضغطاً على المؤسسات التعليمية لتقديم الخدمات التي تساهم في حل المشكلات التي تظهر لديهم نتيجة وجود هذه الصعوبات مما ساهم في الضغط على المسؤولين وإثارة الانتباه لديهم للاهتمام بهذه الحالات.

٢- التحسين في إجراءات تحديد وقياس صعوبات التعلم:

وقد ظهر ذلك في تقدم أساليب التقويم والتشخيص بالاختبارات والمقاييس المتقدمة المختلفة مما أدى إلى اتساع شريحة الأطفال والشباب الذين يندرجون تحت فئة من يطلق عليهم بـ صعوبات التعلم.

٣- التقبل الاجتماعي والارتياح لتصنيف ذوي صعوبات التعلم:

كما ظهر خلال الفترات السابقة بعد اهتمام المؤسسات المتخصصة ومراكز البحوث بذوى الاحتياجات الخاصة تقبل الآباء والمربين على اختلاف مستوياتهم لمصطلح وتصنيف ذوي صعوبات التعلم لأنه يختلف عن المصطلحات الأخرى التي شاعت في التراث النفسي لفترات طويلة والخلط والتداخل بين خصائص الأفراد

الذين تم تصنيفهم تحت هذه المصطلحات مثل التخلف العقلي Mental Retardation، أو اضطرابات السلوك Be-havior disorders، أو المعوقون Handicaps، أو بطيئو التعلم Slow Learners.

٤ - تناقص عدد المنح المخصصة للبرامج العامة:

خلال الفترات السابقة على ظهور مصطلح صعوبات التعلم التي أخذت به المؤسسات التربوية ومراكز البحوث النفسية بدأت في التناقص كثيراً من المنح Funds التي كانت توجه إلى الرعاية التربوية والنفسية للأطفال والشباب الذين يعانون من بعض المشكلات التربوية أو النفسية وخاصة المنح القيدالية. ووجهت هذه المنح إلى البرامج المتخصصة في التعلم النظامي. مثال ذلك المنح التي كانت تخصص للبرامج العلاجية Remedial Pro-grams بشكل عام أصبحت توجه إلى البرامج الأكثر تخصصاً مثل برامج القراءة العلاجية Remedial reading وغيرها من البرامج التي تهتم بتشخيص وعلاج صعوبات تعلم محددة في مدارس التعليم النظامي.

٥ - أحكام القضاء:

لقد وجد بعد الأخذ بمصطلح صعوبات التعلم أن عدداً غير قليل من قرارات وأحكام القضاء التي تتصل بتصنيف أطفال الأقليات الذي يتضمن فئة مطلق عليهم بالتخلف العقلي Mentally Retarded أن هذا التصنيف مميز Dis-criminatory ويؤدي إلى مشكلات لدى هذه الفئات. حيث تبين من دراسات مكتب التربية الأمريكي أن بعض هؤلاء الأطفال يندرجون تحت مصطلح ذوي صعوبات التعلم وليس مصطلح التخلف العقلي والعكس صحيح. فمع تزايد حالات صعوبات التعلم تناقصت حالات التخلف العقلي نسبياً عما كانت عليه سواء في فئة الأطفال أو في فئة الشباب. (١١)

جدول (١) نسبة الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى السن من ٦ إلى ١٧ سنة خلال العام الدراسى
١٩٩٣ - ١٩٩٤

النسبة المئوية لجميع الأطفال الخاضعين لبرامج التربية الخاصة	النسبة المئوية لتسجيل المدارس	النسبة المئوية لتسجيل المدارس
٥١,١	٥,٢٧	صعوبات تعلم، Learning disabilities
٢٢,١	٢,٢٨	صعوبات الكلام أو اللغة، Speech or language disabilities
١٠,٨	١,١١	التخلف العقلى، Mental retardation
٨,٦	٠,٨٩	الاضطرابات الوجدانية الحادة، Severe emotional disturbance
٢,١	٠,٢٢	صعوبات متعددة، Multiple disabilities
١,٧	٠,١٨	قصور فى الجانب الصحى، Other health impaired
١,٣	٠,١٤	صعوبات فى السمع، Hearing disabilities
١,٢	٠,١٢	صعوبات فى تقويم أعضاء الجسم، Orthopedic disabilities
٠,٥	٠,٠٥	صعوبات بصرية، Visual disabilities
٠,٤	٠,٠٤	التوحدية، Autism
أقل من ٠,١	٠,٠١	تشوهات مخية جراحية، Traumatic brain injury
أقل من ٠,١	أقل من ٠,٠١	فقد السمع أو البصر، Deaf - blind
١٠٠,٠	١٠٠,٣١	Total المجموع

(قسم التربية الأمريكى - واشنطن ١٩٩٥) (١١)

وتتضح الإحصائية السابقة فى الشكل التالى:



شكل رقم (٢) توزيع صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى

المقارنة بين صعوبات التعلم والصعوبات الأخرى:

من الأمور التي تساعد مساعدة فعالة في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم أن نميزها تمييزاً دقيقاً عن الصعوبات الأخرى التي يعاني منها الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. والجدول التالي يوضح نسبة صعوبات التعلم إلى الصعوبات الأخرى للأطفال من سن ٦ إلى ١٧ سنة.

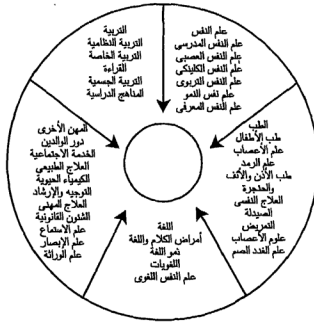
وتكشف الإحصائيات كذلك أن أغلب الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم (نحو ٧٨٪) يتلقون خدمات تعليمية وإرشادية وعلاجية في الفصول العادية، أو في حجرات خاصة معدة لذلك، أو في الاثنين معاً إذا اقتضى الأمر ذلك. وتبين هذه الإحصائيات أن حوالي ٣٤٪ من هؤلاء الطلاب يتلقون هذه الخدمات بالفصول العادية، وأن حوالي ٤٤٪ منهم يتلقى هذه الخدمات في الفصول الخاصة لفترة زمنية محددة من اليوم الدراسي وقضاء باقى الوقت في الفصول العادية. وأن حوالي ٢١٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتم التعامل معهم في فصول خاصة، وعدد قليل يصل إلى ١٪ من هذه الحالات في مدارس خاصة. كما أن نسبة ١٪ من هذه الحالات تدبر له خدمات إقامة سواء في مؤسسات خاصة أو في مستشفيات بها أقسام لهذه الحالات.

وقد كشفت الإحصائيات كذلك عن أن عدد حالات ذوي صعوبات التعلم التي تتلقى خدمات في الفصول النظامية (العادية) أخذت في التزايد نتيجة سياسة ضم هذه الحالات مع التلاميذ العاديين في فصول التربية العادية. مع الأيام اتسع نطاق سياسة الضم بوجود

مؤيدين أكثر لتوزيع جميع هؤلاء التلاميذ على الفصول الدراسية العادية مهما كان نوع الصعوبة أو شدتها. وقد سبق أن أطلق على تصنيف الطلاب وتوزيعهم في ضوء نماذج التكامل بين اتجاه التربية الخاصة واتجاه التربية العامة أو العادية عدة مسميات مثل: اتجاه التربية الأساسية العامة، اتجاه التكامل، الاتجاهات الرئيسية. (٨)

التعاون والتكامل بين الإخصائيين.. ضرورة ملحة!

ومع تبني اتجاه ضم حالات ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين في مدارس وفصول التربية النظامية (العادية)، كان من الضروري أن تخضع برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب لإشراف الفريق البيئي Inter-disciplinary الواحد ذو التخصصات المختلفة التي تحتاجها برامج الرعاية وأهمية هذا الاتجاه تبدو واضحة في ضرورة التعاون والتكامل في الجهود المبذولة من جميع الإخصائيين العاملين مع حالات ذوي صعوبات التعلم وعدم الاعتماد على الرؤية أحادية الاتجاه سواء في تشخيص هذه الحالات، أو في وضع برامج وخطط رعايتها. كما أن الفريق البيئي يدعم من عمل المدرسين داخل الفصل الدراسي في مواقف التربية والتعلم المختلفة. ويستلزم لكي يحقق اتجاه الفريق أقصى درجة فعاليته أن يكون الإخصائيون والمدرسون العاملون في المدارس على درجة عالية من الإعداد والكفاءة المهنية. كما أن من أهم مهام أخصائي صعوبات التعلم أن يدعم فريق المتخصصين، وأن يحقق التكامل لمختلف الخدمات المهنية لكي يمكن فهم صاحب صعوبة التعلم من عدة أبعاد أهمها:



شكل رقم (٣) التكامل بين التخصصات المختلفة في دراسة ورعاية ذوي صعوبات التعلم

أولاً - علم النفس:

الأخصائيين في سيكولوجية الطفولة الذي يركز على نمو العمليات النفسية لدى الأطفال الأسوياء يكون بمثابة الأساس لفهم كثير من المفاهيم الهامة لدى أطفال هذه الصعوبات. كما يكون للمتخصصين في نظريات التعلم دور مؤثر في إثراء مجال صعوبات التعلم بالتحليل السلوكي لكل ما يظهر من أنماط السلوك المرتبطة بهذه الصعوبات سواء السلوك المتعلم أو المتوقع لدى هؤلاء الأفراد. حيث تعتبر النظرية السلوكية وعلم النفس المعرفي بمثابة إسهامات هامة لأصحاب نظريات التعلم في مجال البحث والتدريب في موضوع صعوبات التعلم.

ثانياً - التربية:

من المعروف في مجال التربية الحديثة أن الإطار المعلى الذي يعتمد أساساً على ممارسة المهارات الأساسية لتحقيق النمو التربوي للفرد يعتبر بمثابة الدعامة الأساسية

يؤدى فريق الأخصائيين النفسيين دوراً هاماً في تشخيص ورعاية ذوي صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص المتخصصين في مجال سيكولوجية الطفولة child psychology، نظرية التعلم Learnong thery، علم النفس المعرفي Cognitive psychology، وعلم النفس المدرسي School psychology. حيث أن هؤلاء المتخصصين لهم تأثير مباشر وقوى في تشكيل هذا الفريق، والوعى العميق بالديناميات النفسية والمؤثرات الفعالة في حالات صعوبات التعلم.

ويقوم أخصائيو علم النفس المدرسي بدور مؤثر ومباشر خاص في تشخيص ذوي صعوبات التعلم لدورهم الفعال في ملاحظة واختبار وتقييم الأطفال والشباب الذين يواجهون مشكلات هذه الصعوبات. كما أن مجال عمل

فى بناء الإنسان. ويشترك فى تحقيق هذا الهدف الأساسى من عملية التربية عدد كبير من الأخصائيين أولهم المربون فى مجال التربية الخاصة، مدرسو الفصول، أخصائيو القراءة، أخصائيو التربية البدنية. والمربون الإخصائيون من الضرورى أن يكون لديهم المعرفة الشاملة والدقيقة لمحتوى المقرر الدراسى. وكذلك الفهم الشامل والعميق للعلاقات بين مجالات المقرر الدراسى، وتعدد أنواع أنماط التنظيم المدرسى مع التأكيد على معرفة استخدام أساليب وطرق التدريس المناسبة فى مواقف التعلم المختلفة لذوى صعوبات التعلم أكثر من التركيز على أسباب الصعوبات.

ثالثاً - اللغة :

أن كثيراً من اهتمامات المتخصصين فى مجالات أمراض الكلام واللغة - Pa and language Speech thology، ونمو اللغة Language واللغويات Linguistics، وعلم النفس اللغوى Psycholinguistics تساهم بدرجة كبيرة فى فهم العديد من مشكلات ذوى صعوبات التعلم، وتشترك مع غيرها فى تشخيص وعلاج هذه الصعوبات، وخاصة مايرتبط بشكل مباشر بمجالات اللغة المختلفة فالمتخصصون فى أمراض الكلام واللغة يهتمون بدراسة طرق تشخيص إعاقات اللغة وأساليب وطرق التدريس لمن يعانون من مشكلات هذه الإعاقات خاصة أن مجال عمل المتخصصون فى اللغويات هو دراسة طبيعة وبنية اللغة الإنسانية ويهتم المتخصصون فى مجال علم النفس اللغوى بدراسة العلاقة بين نمو اللغة لدى الإنسان وعمليات التعلم والتفكير بصفة خاصة مما يجعل هذه المجالات بمثابة الأساس لمعرفة كثير من المعلومات الهامة

عن صعوبات التعلم وخاصة مايتصل منها باللغة. ومع تزايد الاهتمام بدراسة المشكلات المرتبطة بصعوبات التعلم المتصلة باللغة تزايد الاهتمام كذلك بدراسة كيفية نمو واكتساب اللغة لدى الطفل للمساعدة فى كشف أسباب هذه الصعوبات، فلاحظنا فى أن معرفة كيف يكتسب الطفل العادى اللغة ذات قيمة كبيرة فى نمو القدرة على تشخيص وعلاج الأطفال الذين يعانون من مشكلات صعوبات تعلم اللغة. والعكس صحيح من أن دراسة إعاقات اللغة لدى الأطفال غير العاديين تساهم فى زيادة فهمنا لكيفية اكتساب اللغة لدى الطفل السوى.

رابعاً - الطب :

كما أن الأخصائيين فى عديد من مجالات الطب سواء الممارسين أو الباحثين فى هذه المجالات لاشك أنهم يساهمون مساهمة فعالة فى مجال صعوبات التعلم سواء بالتشخيص أو العلاج ومن أكثر الأخصائيين ارتباطاً بهذا المجال أخصائيو طب الأطفال Pediatrics والأعصاب Neurology والرمد Ophthalmology والأنف والأذن والحجيرة Otology والعلاج النفسى Psychiatry والصيدلة Pharmacology والغدد الصم endocrinology والتمريض Nursing وخاصة التمريض المدرسى School Nursing حيث أن هؤلاء الأخصائيين ومايميزون به من إعداد علمى وممارسة ينظرون إلى حالات صعوبات التعلم على أنها حالات مرضية خاصة تحتاج إلى التشخيص الدقيق الذى يهتم بدرجة كبيرة بالأسباب التى أدت إلى هذه الصعوبات. يضاف إلى هؤلاء الأخصائيين علماء الطب العصبى Neuro Scientists الذين يؤدون دوراً مؤثراً فى كشف دور المخ وأثره على عمليات التعلم لدى فئات ذوى صعوبات التعلم.

ويشار في بعض الأحيان إلى هؤلاء الطلاب المتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم بالأطفال الموهوبين gifted لوجود عدة خصائص تميزهم مثل الأنثية Spontaneity والميل للبحث والتقصي Inquisitiveness والتخيل Imag- ination والحماس Enthusiasm غير المحدود، والوجدانية Emotionality. وتلاحظ نفس هذه السمات في الغالب لدى الأطفال الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم. ومن المؤلفين أن هؤلاء الأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى ممارسة قدر أكبر من النشاط عن الأطفال العاديين من ذوي صعوبات التعلم. كما أن أولئك الأطفال يجدون أن بيئات الفصول الدراسية العادية غير حافزة وغير مشجعة على متابعة ما يحدث داخل هذه الفصول. كما يجدون صعوبة حتى في حضور الدروس داخل هذه الفصول. ونتيجة عدم تحقيق حاجات التعلم لديهم فإن استجاباتهم غالباً ما تتميز بالعصبية والاضطراب وعدم تركيز الانتباه وعدم التواصل (ليرنر وليرنر ١٩٩٥ & Lerner, Lowenthal, (١٢)

ومن المهم أن نضع في الاعتبار أن الفشل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ لا يؤدي بالضرورة إلى فقد فرص التعلم أو إلى الإحباط والفشل والشعور باليأس لديهم. ويمكن للمعلمين أن يواجهوا هذه المشكلات وأن يحققوا قدراً كبيراً من الحاجات الضرورية للتلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم التي غالباً ما تكون لغوية بواسطة:

١- مساعدة التلاميذ على تخطي الصعوبات الموجودة لديهم بالكشف عن جوانب القوة والتفوق لديهم لتعويض ما لديهم من مشكلات أو مشاعر النقص.

كما تساهم العلوم الأخرى بدرجات متباينة سواء في تشخيص هذه الصعوبات أو في رعاية وعلاج الأفراد الذين يعانون من مشكلات هذه الصعوبات^(٤).

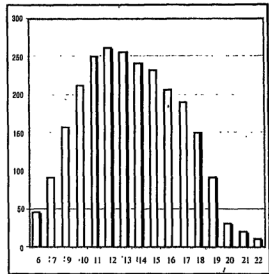
الذكاء لدى ذوي صعوبات التعلم:

من الأمور التي أثارت الاهتمام لدى المهتمين وأولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من مشكلات صعوبات التعلم أن مستوى ذكاء أبنائهم قد يكون في مستوى مرتفع بشكل لا يصدق. وقد يكون مستوى ذكاء بعض هؤلاء الأطفال متميزاً في مجال معين عكس ما يكون لدى البعض الآخر منهم. وطبقاً لتصور (هوارد جاردنر، Ho- ward Gardner (١٩٨٣، ١٩٩٣) عن الذكاءات المتعددة التي لا تقل في تصوره عن سبعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء المتصل باللفظيات، الذكاء المنطقي - الرياضي، الذكاء المكاني - البصري، الذكاء الموسيقي، ذكاء الاتزان الجسمي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، فإن بعض الطلاب من ذوي صعوبات التعلم قد يختلفون في مستوى ذكاء أي نوع من أنواع الذكاء المشار إليها ولكن عدداً كبيراً من هؤلاء الطلاب تكون أغلب الصعوبات لديهم في نطاق الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence بينما يكون لديهم تفوق واضح في أنواع الذكاء الأخرى المتصلة بالرياضيات، أو الموسيقى، أو الفنون. كما قد يكون لدى هؤلاء الطلاب تفوق واضح كذلك في مكونات القدرة الابتكارية من أصالة Originality واستبصار Insight وكذلك في المعرفة Knowledge والفكاهة Humor، والجوانب الوجدانية emotions (هيرين وستون ١٩٩٥، Hearn & Stone (١)، (كوين وفوخن ١٩٩٤، Co- ben & Vaughn (٣).

٢- تعديل الواجبات المدرسية ومواءمة المناهج وأساليب وطرق التدريس واستراتيجيات التعلم بما يتناسب مع قدراتهم الحقيقية التي تظهر بوضوح أثناء الممارسة والأدنام لمختلف أوجه الأعمال والأنشطة المدرسية.

٣- إعداد وتهيئة مناخ وبيئة تعليمية وتربوية تكشف عن وتنمي الابتكارية الشخصية لأولئك التلاميذ بالإضافة إلى خصائصهم العقلية.

ولذلك يجب أن تكون أساليب التربية في الأسرة والمدرسة موجهة بدرجة كبيرة إلى مساعدة تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم لتجنب كثيراً من المشكلات التي قد تظهر في هذه المرحلة ومنها صعوبات التعلم التي قد تظهر في أعراض ومظاهر مختلفة في المراحل الدراسية والأعمال المختلفة. ولكن كما هو مبين في الشكل التالي أن النسبة الغالبة لهذه الصعوبات تظهر بوضوح في المدى العمرى ما بين ٩ - ١٤ سنة في عينات البحوث الأجنبية.



شكل رقم (٤) أعمار الطلاب ذوي صعوبات التعلم

ويوضح الشكل رقم (٤) عدد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المستويات العمرية المختلفة بدءاً من ٦ سنوات حتى سن ٢١ سنة. ويلاحظ أن عدد التلاميذ يتزايد تدريجياً من سن ٦ إلى ٩ سنوات وتقع غالبية الحالات في المرحلة العمرية ما بين سن ١٠ سنوات إلى سن ١٥ سنة وتتناقص حالات صعوبات التعلم بوضوح حاد في السنوات من سن ١٦ إلى ٢١ سنة. وأن هذه الحالات تظهر بشكل واضح في المدى العمرى ما بين سن ٩ سنوات إلى سن ١٤ سنة كما سبق الإشارة إلى ذلك.

خصائص صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة:

كشفت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت في المجتمعات الأجنبية وكذلك ماصدر عن هيئات ومراكز البحوث في هذه المجتمعات أن حالات صعوبات التعلم كما سبق الإشارة ليست قاصرة على تلاميذ مرحلة تعليمية معينة ولكنها قد تظهر لدى بعض التلاميذ في مراحل دراسية مختلفة. لأنه من المعروف أن كل مرحلة تعليمية تتميز بخصائص نمائية معينة تتصل بجوانب النمو المختلفة من وجدانية ومعرفية ولغوية ومهارات نفس حركية واجتماعية. ولذلك يفترض أن تظهر بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات ويكون لها صفة السيادة في مرحلة تعليمية بصفة خاصة عن مرحلة أخرى مما يستوجب الإشارة إلى خصائص هذه الصعوبات في المراحل الدراسية المختلفة على النحو التالي:

١- مرحلة ما قبل المدرسة:

من المعروف في سيكولوجية النمو أنه من الصعب التنبؤ بدرجة كبيرة بمعدلات النضج في السنوات الأولى

٢- مرحلة التعليم الابتدائي:

ومع بداية التحاق الأطفال بمدارس هذه المرحلة تبدأ في الظهور بعض صعوبات التعلم لدى عدد ليس بقليل من التلاميذ وخاصة في مواقف اكتساب المهارات الأكاديمية Academic skills ويظهر الفشل بوضوح في مهارات القراءة ويحدث أحياناً في تعلم الرياضيات والكتابة أو في بعض المواد الدراسية الأخرى. ومن بين مواقف السلوك التي غالباً ما نلاحظ في السنوات الأولى لهذه المرحلة ضعف القدرة على الانتباه، وعدم التركيز بدرجة كافية، وضعف المهارات الحركية. كما يظهر في عدم دقة مسك القلم وعدم الكتابة بشكل مقبول، وصعوبة تعلم القراءة.

وفي السنوات الأخيرة من هذه المرحلة، وخاصة مع تزايد صعوبة المواد الدراسية تبدأ في الظهور بعض المشكلات في المجالات الأخرى كما في الدراسات الاجتماعية أو في العلوم. كما تبدأ تظهر بعض المشكلات الوجدانية emotional problems وخاصة بعد تكرار الفشل الدراسي لعدة مرات ووعي التلاميذ بضعف مستواهم الدراسي مقارنة بمستوى أداء أقرانهم الذين في نفس الصفوف الدراسية. كما أن المشكلات الاجتماعية وعدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها لدى بعض التلاميذ يزيد من أهمية هذه المرحلة ويضاعف من مشكلاتها^(١١).

٣- مرحلة التعليم الثانوي:

وتتزايد مشكلات تلاميذ هذه المرحلة مع المتغيرات النفسية والعقلية والاجتماعية والحيوية والفسيولوجية التي تتضح مظاهرها أكثر في فترة المراهقة مما يزيد من أعباء الآباء والمعلمين. وتأخذ مشكلات صعوبات التعلم حيزاً

من الميلاد لأسباب متعددة تتصل بالعوامل الوراثية وظروف التشقة والتربية إلى جانب ما يوصل بالوالدين من عوامل متعددة. ولهذه الأسباب وأسباب أخرى عديدة نجد أنه من الصعوبة بمكان أن يتم تصنيف أطفال دون السادسة من العمر في فئات محددة مثل فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهكذا. فقد يبدو على هؤلاء الأطفال بعض مظاهر تأخر النمو Developmentally delayed سواء اللغوي الحركي، أو تأخر اللغة، أو اضطرابات في الكلام، أو بعض مظاهر تأخر النمو المعرفي التي قد تظهر في تأخر نمو المفاهيم. كما قد تظهر بعض المشكلات الشائعة لدى أطفال ما قبل المدرسة وخاصة في سن الثالثة ممن لا يستطيعون إمساك الأشياء كالكره مثلاً أو عدم التمكن من القفز لمسافات قصيرة أو في المكان، أو عدم القدرة على التعامل مع الألعاب. وهؤلاء يشار إليهم بأطفال ضعف النمو الحركي Poor motor development وقد أكدت خبرة التعامل مع هؤلاء الأطفال في إطار البرامج العلمية التي تعد لهم قاعدية التغب على هذه المشكلات (بيلي ووليري، ١٩٩٢ Bailey & wolery^(١)).

أما بالنسبة لأطفال سن الرابعة الذين لا يستطيعون استخدام اللغة في التواصل مع الآخرين تكون مفردات اللغة لديهم محدودة مما يصعب على الآخرين فهم ما يرغبون وتلك من صعوبات اللغة والحديث لديهم. وقد تظهر في سن الخامسة لدى بعض الأطفال صعوبات في عد الأرقام حتى الرقم ١٠ وكذلك في تسمية الألوان أو في ممارسة ألعاب الألغاز PUZZLES، وهي مشكلات تتصل بضعف النمو المعرفي Poor cognitive development هذا بالإضافة إلى أن أطفال هذه المرحلة غالباً ما يظهرون نشاطاً زائداً Hyperactivity وضعف الانتباه poor attention في بعض المواقف^(١١).

أكبر من الاهتمام وزيادة الجهد سواء في إعداد البرامج الخاصة أو متابعة تنفيذها بغاية أكثر مع التلاميذ الذين يعانون من مظاهر هذه المشكلات. فمستويات المنهج الدراسي ذات الطبيعة الخاصة في هذه المرحلة، ومستوى المدرسين، والفشل الأكاديمي المستمر لهؤلاء التلاميذ يزيد من حدة صعوبات التعلم لديهم. كما أن زيادة تفكير ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ هذه المرحلة في كل ما يتصل بمستقبلهم للدراسي أو المهني يجعل الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لهم من الأمور ذات الأهمية، خاصة وأن عدداً من هؤلاء التلاميذ قد يتدفع في ممارسة سلوك الأحداث الجانحين (تقرير الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم عام ١٩٩٥).

ونظراً لأن المراهقين يكونون عادة أكثر حساسية فإن ذوي صعوبات التعلم منهم يتعرضون لكثير من المشكلات الانفعالية والاجتماعية المتصلة بمفهوم الذات لديهم مما يستوجب تكليف الرعاية لهم في جميع مجالات هذه المشكلات. وفي دراسة حالة Case study أحد المراهقين ذكر:

«عندما تركت المدرسة في سن الخامسة عشر كانت المهارة الوحيدة التي اكتسبتها خلال مرحلة التعليم هي القدرة على القراءة لمستوى تلميذ في سن السادسة بعد سنوات عديدة من الفشل الدراسي. فلم أكن أستطيع حتى مجرد تهجي اسمي. فقد كانت الحياة المدرسية بالنسبة لي مثل الظلال المظلمة وأحياناً تكون كأنها جهنم hell وعندما كنت لأعرف كيف أرد على الأسئلة التي توجه لي كنت لأستطيع طلب التوضيح أو التفسير وأصبح منزعجاً ومتوتراً وكثيراً ما أكون محبطاً ومجهداً من تهكم

زملائي وكنت أحاول تغطية إحساسي بالإمية Illiteracy بالقيام ببعض الأعمال التي يستهزأ منها زملائي، .

ومن المشكلات الأخرى التي كنت أعاني منها إحساسي بعدم الثقة في قدرتي على قراءة التعليمات المكتوبة على عيوات الأدوية. وكانت ترد إلى عدة مرات الشيكات التي أطلب صرفها من البنك لعدم الدقة في كتابة البيانات المطلوبة. ولم أكن أستطيع فهم التعليمات الضرورية لاستخدام التليفون العام الموجود في الشارع، أو تليفون الطوارئ EMERGENCY وقد رسبت في الدراسة خمس مرات مما جعلني أصمم على الالتحاق ببرنامج مساعدة تعلم الكبار Adult Learning Assistance Pro-gram وكان حلمي أن أتعلم القراءة والكتابة. ومن حسن حظي أنني تعرفت على ثلاثة مدرسين ساعدوني تدريجياً على التغلب على صعوبة تعلم القراءة والكتابة، مما أدى إلى أنني أصبحت أكثر ثقة وإقناعاً إنني أستطيع القراءة بنجاح.

٤- مرحلة ما بعد المدرسة الثانوية :

يمكن بعد المرحلة الثانوية بعض الشباب من تخطي صعوبات التعلم لديهم أما بخفض مستوى درجة الصعوبة أو بتعلم كيفية تعديل أو تعويض Compensate أساليب السلوك المرتبطة بالصعوبات التي تواجههم. في حين قد يستمر بعض الشباب في معاناة نواتج هذه الصعوبات وتظل صعوبات القراءة Reading difficulties والمشكلات الاجتماعية Social Problems بمثابة عقبات للمفهوم المهني والتواصل الاجتماعي والاحتفاظ بالأصدقاء^(١١).

المراجع

- 1- **Bailey, D. B., & Wolery, M.** (1992) "Teaching infants and Preschoolers With disabilities" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 2- **Clements, S.** (1969) "Minimal brain Dysfunction in Children (Public Health Service Publication No. 2015) In Johnson Stanley W. "Learning Disabilities" Second Edition. Allyn and Bacon, Inc., Atlantic Avenue, Boston.
- 3- **Coben, S., & Vauhn** (1994) Gifted students with Learning disabilities What does the research say? In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 4- **Frankenberger, W., & Fronzaglio, K.** (1991) "Areview of States' Criteria and Procedures for Identifying Children with Learning disabilities In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 5- **Gersten, R. & Wood Ward, J.** (1994) : "The Language minority Student and Special Education : Issues, trends, and Paradoxes. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company boston.
- 6 - **Hearne, D., & Stone, S.** (1990) "Multiple intelligences and Underachievement : Lessons from individuals with Learning disabilities" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 7- **Interagency Committee on Learning Disabilities** (1987) Learning Disabilities : A report to congress. Bethesda, MD : National Institutes of Health.
- 8- **Kauffman, J., Hallahan, D.** (1995) "The Illusion of full Inclusion" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 9- **Keogh, B. K.** (1994) : A matrix of decision Points in the measurement of Learning disabilities. In G. R. Layon (Ed) Frames of reference for the assessment of Learning disabilities. Baltimore : Paul Brookes.
- 10 - **Kirk, S.A.** (1963) : "Behavioral diagnosis and remediation of Learning disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 11- **Lerner, Janet W.** (1997) : "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies : Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 12- **Lerner, J. & Lerner, S.** (1995) : "Attention deficit disorders : Assessment and teaching" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

- 13- Lyon, G. R. (1994) : "Critical issues in Learning disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 14 - Lyon, G. R. (1995 a) : "Toward a definition of dyslexia" In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 15 - Moats, L., & Lyon, G. R. (1993) Learning disabilities in the United States : Advocacy, Science and future of the field. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 16 - National Center of Learning Disabilities (1994) : Report on the summit on Learning disabilities : A National responsibility. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 17- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994): collective perspectives on Issues affecting Learning disabilities Austin, Tx : Pro _ ed.
- 18- Patten, B (1973) : "Visually mediated thinking : Areport of the Case of Albert Einstein. In Janet Lerner, W. "Learning disabilities sabilities : Theories, Diafnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 19- Shaywitz, Fletcher, J., & shay witz, S. (1995) : Defining and Classifying Learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin company Boston.
- 20 - Stanley W. Johnson (1980) "Learning Disabilities" Second Edition. Allyn and Bacon, Inc., Atlantic Avenue, Boston.
- 21- Stanovich, K (1993) "The Construct Validity of discrepancy definitions of reading disabilities. In Janet Lerner, W. "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Copany, Boston.
- 22- Vogel, S., A. (1990 b) : "Gender differences in intelligence, Language, Visual Motor abilities and academic achievement in students with Learning Disabilities : Arevriw of the literature In Janet Lerner, W., "Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.
- 23- Wiener, J. (1995) Editor'S instruction. thalmas : a journal of the international academy fot research on Learning Disabilities : Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies" Seventh Edition. Houghton Mifflin Company Boston.

مقدمة

محاولات تحديد المصطلح:

(أ) إشكالية التعريف:

الاختلاف حول ترجمة المصطلح
الأجنبي(*) Slective Mutism هو ما
يلاحظه كل من يتعامل معه للوهلة
الأولى. فقد حاول باحثون عديدون
التصديق لتعريبه باعتباره مصطلحاً حديثاً
نسبياً. وقد تناوله كل باحث من هؤلاء
في ضوء وجهة نظر معينة، وحسب زاوية
الرؤيا التي يفضلها هذا الباحث أو ذاك.
لذلك يرى الباحث الحالي أن عرض بعض
هذه المحاولات - على قلتها - خطوة مهمة
في سبيل الوصول إلى اتفاق حول مرادف
عربي لهذا المصطلح الأجنبي، يرتضيه
العاملون في المجال. وهذه المحاولات
القليلة يمكن الإشارة إليها على النحو
الآتي:

(*) لم يشر كل من عبدالمعلم الحفني، ١٩٧٨؛ فاخر عاقل،
١٩٨٥؛ زهران، ١٩٨٧؛ كمال دسوقي، ١٩٩٠؛ أ.ف.
بثروفسكي، م.ج. ياروفسكي، ١٩٩٦؛ وعبد الحميد
سالم وآخرين، ١٩٩٨؛ إلى هذا المصطلح في مؤلفاتهم
سواء كانت قاموساً أو موسوعة أو معجماً (الباحث).

اضطراب الصمت الاختياري (التباكم) لدى الأطفال

د. عبدالرحمن سيد سليمان

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة عين شمس

(١) وترجمه عادل الأشول (١٩٨٧: ٣١١) في موسوعته للتربية الخاصة الخرس الانتقائي أو الاختياري ويعنى به حالة مرضية نجد فيها الفرد يرفض الكلام، وقد يبدو غير قادر على السمع والكلام معاً.

(٢) ويعرف جابر عبد الحميد وعلاء كفاي (١٩٩٠: ١٠٩٨ - ١٠٩٩) الصمت الانتقائي، كما يطلقان عليه - تعريفاً معجماً - يلقي الضوء على طبيعته وبعض أسبابه؛ بأنه إضطراب نادر يحدث في مرحلة الطفولة، يتميز بالرفض المستمر للحديث في معظم المواقف الاجتماعية، بما فيها مواقف الدراسة، على الرغم من قدرة الطفل على الكلام وعلى فهم اللغة. ولا يحدث في هذه الحال أى من الاضطرابات الجسمية أو العقلية الأخرى. وقد تكون الحماية الأمومية الزائدة والبقاء في المستشفى لفترة، أو الالتحاق بالمدرسة من العوامل التي تهيئ لهذا الاضطراب.

(٣) ويرى محمود حمودة (١٩٩١: ٢٨١) أن البكم الاختياري - كما يطلق عليه - يتميز برفض الطفل أو المرافق الثابت للحديث في واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية العظمى، مشتملاً المدرسة، رغم قدرته على فهم اللغة وقدرته على الكلام، وليس ذلك عرصاً للإرهاب الاجتماعي أو الاكتئاب أو اضطراب ذهاني مثل الفصام... والطفل المصاب بالبكم الاختياري يمكنه أن يتواصل بواسطة الإيماءات مثل هز الرأس، أو بواسطة مقاطع كلامية مختصرة بنغمة واحدة، والغالب أنه لا يتحدث في المدرسة، ولكنه يتحدث طبيعياً في البيت، ونادر ما يرفض الحديث في المواقف الاجتماعية.. وهؤلاء الأطفال لديهم مهارات لغوية طبيعية غالباً.

(٤) وترجمه عبد العزيز الشخص والدماطي (١٩٩٢: ١٦٢) في قاموسهما للتربية الخاصة وتأهيل غير العاديين: البكم - الخرس الاختياري ويذكران أنه أحد التصنيفات المذكورة في النظام الثالث للجمعية الأمريكية للطب النفسي والمعنون بـ "دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها"، ويشيران إلى أن هذا المصطلح يعنى رفض الفرد للكلام والتحدث بحيث قد يبدو غير قادر على السمع والتحدث.

(٥) ويعرف خليل فاضل (١٩٩٦: ١٦٠) الخرس الاختياري بأنه حالة مرضية نفسية يعرفها أكثر أطباء النفس المختصين بالأطفال. ويشخصونها على أنها الرفض الكامل للكلام خارج البيت، أو في غير محيط الأسرة أو الأقرباء. ويعبرها «خليل فاضل»، حالة من حالات الاضطراب العاطفي والانفعالي، وأنها من أهم خصائص الأطفال الذين يصابون بالخجل والحساسية الفائقة، وعدم القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين سواء كانوا أطفالاً أم كباراً.

(٦) وترجم رشاد موسى وآخرون (١٩٩٩: ٨٦) في قاموسهم للصحة النفسية هذا المصطلح على أنه يعنى البكم أو الخرس الاختياري.

والمتنوع لمحاولات تحديد المصطلح السابقة الإشارة إليها وغيرها يمكنه الخروج بالملاحظات التالية:

١ - إن هناك اختلافاً بين الباحثين على استخدام مصطلح واحد للتعبير عن هذا الإضطراب؛ فمن العرض السابق لمحاولات تحديده نجد أن البعض يطلق عليه الصمت الانتقائي (جابر وكفاي، ١٩٩٠) وربما يكون وراء هذه الترجمة الطبيعة الغالبة على الإضطراب، ونعنى

مستوى الوعي أو الشعور فهو فعل إرادي، ولا علاقة له بسوء وظائف الجهاز الكلامي.

٣ - أن كلمة الخرس هنا غير دقيقة؛ فمن ناحية يكون الامتناع عن الكلام ليس راجعاً إلى عيب ولادى أو خلقى فى جهاز الطفل الكلامي، ومن ناحية ثانية أن الطفل يرفض الكلام فى حين أنه بالفعل قادر عليه، وعادة ما يكون الطفل ذى الصمت الاختياري، متوسط الذكاء، مهتماً بالتواصل مع الآخرين، لكنه فى نفس الوقت غير قادر على تحقيق ذلك الوجود (عطى نفسى، لهذا فهو قد يعبر عن نفسه بالإيماءة، والحركة الصامتة، الرسم، هز الرأس، الهمس، أو حتى الكتابة أحياناً).

(ب) طبيعته ومظاهره:

يبدأ اضطراب البكم الاختياري (التباكم، قبل سن الخامسة، أو عند دخول الطفل المدرسة فى سن السادسة، وفى أغلب الحالات قد يستمر لبضعة أسابيع أو لبضعة شهور، لكنه نادراً ما يستمر لعدة سنوات.

وقد يترتب على الإصابة به توقف الطفل عن أداء أدواره الاجتماعية والمدرسية، كما قد يترتب عليه إخفاق فى المواظبة على الذهاب إلى المدرسة نتيجة أن الطفل الذى يعاني البكم الاختياري يصبح مغار سخرية زملائه.

ومن ناحية أخرى قد يصاحب البكم الاختياري بأعراض اضطراب الكلام مثل حدوث اضطرابات فى ارتقاء عمليات النطق، واضطرابات فى الفهم والتعبير اللغوي، كما قد يصاحبها الخجل الشديد والعزلة الاجتماعية والانسحاب أو رفض المدرسة أو سمات قهرية، وكذلك يرتبط هذا الاضطراب بالسلبية، أو الانفجارات الانفعالية، أو سلوك العناد خاصة فى داخل المنزل.

بها تفضيل السكوت فى بعض المواقف. فى حين يطلق عليه البعض الثانى البكم الاختياري (محمود حمودة، ١٩٩١) وربما يكون وراء هذه الترجمة النظرة الكلينيكية التى تعكس اهتمام الطب النفسى بالأعراض التشخيصية للاضطراب.

والبعض الثالث يطلق عليه الخرس الانتقائي أو الاختياري (عادل الأشول، ١٩٨٧) ليشير به إلى حالة من رفض الكلام. فى حين يطلق عليه البعض الرابع البكم أو الخرس الاختياري (الشخص والدماطي، ١٩٩٢) وربما يعكس هذا التعريف - كسابقه - النظرة التى تعتبر الأطفال المصابين به أطفالاً ضمن فئة ذوى الحاجات الخاصة. والبعض الرابع يطلق عليه الحبسة الكلامية المتعمدة (الشريبي، ١٩٩٤).

٢ - أنه يتعين على من يتصدى لتعريف هذا المصطلح أن يشير إلى عدة أمور منها:

(أ) أن رفض الكلام من قبل الطفل لا يكون دائماً ولكن تحت ظروف بيئية أسرية أو مدرسية معينة.

(ب) أن رفض الكلام من قبل الطفل يكون عمداً وعن قصد.

(ج) أنه نادر للحدث فى مرحلة الطفولة (حيث تصل نسبة حدوثه إلى أقل من ١٪ من الأطفال المحولين لعيادات الإرشاد النفسى بالولايات المتحدة الأمريكية، كما لوحظ أنه يكثر بين الإناث.

ويرى الباحث الحالى أنه من الممكن إطلاق تسمية «التباكم» على هذا الاضطراب إذ أن كلمة «التباكم» تعنى إدعاء البكم، فضلاً عن أن الامتناع عن الكلام يتم على

وتعتبر موزة المالكى (١٥: ١٩٩٦) الصمت الاختياري أحد الأمراض النفسية التي تعيق الطفل عن ممارسة حياته العادية، والانتماء في المجتمع؛ حيث يرفض الطفل الكلام مع أى شخص خارج نطاق الأسرة، بحيث يعجز عن نطق أى كلمة في المدرسة، حتى مع الأصدقاء، بل لا يكون للطفل أى صديق، فهو يعزل نفسه وينطوى، وأحياناً يرافق ذلك بكاءً مستمراً.

ويرى خليل فاضل (١٩٩٦: ١٦٢) أن أهم علامات الخرس الاختياري الطبية هي عدم القدرة على الكلام، وعدم القدرة على التخاطب مع الآخرين في البيئة المحيطة، وهو يعد اضطراباً نادر الحدوث، أهم أعراضه رفض الطفل الكلام في المدرسة، أو التحدث مع الآخرين خارج محيط البيت، هذا على الرغم من أنه يتحدث بشكل طبيعي تماماً مع أقرانه وأخواته في البيت، وربما مع أحد الوالدين.

من ناحية ثالثة يرى بعض الباحثين أن بعض الأطفال يعتمدون عدم الكلام، فيفضلون الصمت وعدم التحدث وعدم الاستجابة لأى حوار، ويكون عدم الإجابة عن أى سؤال هو المظهر على الطفل؛ على الرغم من أنه يكون كامل الوعى، ومطلق الحرية والإرادة، وغالباً ما يكون الطفل منحنى الرأس لا يحدق فيمن حوله. ناظراً إلى الأرض أو إلى أى اتجاه بعيداً عن محاول التحدث إليه، وربما حجب وجهه وعينيه بيديه أو مرفقيه أو يتواصل بواسطة الإيماءات أو مقاطع كلامية مختصرة، والطفل الذى يمارس الحُبة الكلامية المتعمدة له مستوى طبيعى من الذكاء والتفكير، وقدرة طبيعية على الكلام، وهو كامل الحواس، وليس هناك دلائل على اضطراب جهازه العصبى، ويلاحظ أن الطفل إما أن يظل صامتاً داخل المدرسة، ويتحدث في المنزل مع شخص محبب إليه

أحياناً مثل الأم، أو العكس (الشريينى، ١٩٩٤: ١٥٧؛ القرطى، ١٩٩٨: ٣٤٢-٣٤٣).

وهناك حالات شديدة من الصمت الاختياري يتمتع الطفل معها عن الكلام مع أى شخص. وقد تمتد ظاهرة الامتناع عن الكلام إلى مواجهة سلبية واسعة تشمل الإبتسام والانتباه والنظر للآخرين، بل وأحياناً الطعام والشراب، وهذه الظاهرة نادرة الحدوث، وإن ظهرت ففي الغالب لدى الأطفال في الفئة العمرية ٣- ١٠ سنوات، ويظل الأمر أسابيع قليلة، أو أياماً، أو شهوراً، وربما ساعات، ونادراً ما يظل سنوات، ونسبة أقل من ١٪ من المحولين إلى عيادات الإرشاد النفسى لديهم هذا الاضطراب (الشريينى، ١٩٩٤: ١٥٧).

ويرى القرطى (١٩٩٨: ٣٤٢) أن الصمت الإختياري هو أحد مظاهر اضطرابات الأداء الاجتماعى التى تبدأ أثناء الطفولة، وأن الصمت أو الخرس الإختياري يتميز بإحجام الطفل تماماً عن الكلام، وعدم الاستجابة اللفظية لأى استثارة لفظية أو حوار فى بعض المواقف، وذلك على الرغم من أنه يتمتع بمستوى عادى من حيث الكفاءة اللغوية استقبالياً وفهماً وتعبيراً، واستخدامه الطبيعى لها وبطلاقة فى مواقف اجتماعية أخرى، ومن حيث الحواس والذكاء والوعى، كما لا توجد دلائل على خلل جهازه العصبى.

مُحدّدات الصمت الاختياري:

يرى بعض الباحثين (انظر محمود حمودة، ١٩٩١) أن هناك عوامل تهدد لحدوث هذا الاضطراب، من قبيل حماية الأم المفرطة، أو إصابة الطفل بمرض ما أو فى أعقاب دخول المستشفى لفترة، أو التعرض لصدمة أو حادث، أو الانفصال عن الأم قبل بلوغ الثالثة من العمر.

وعلى الرغم من ذلك؛ فإن أغلب هؤلاء الأطفال، وبعد فترة تطول أو تقتصر، يبدأون في الكلام مع زملائهم في الفصل، ومع مدرسيهم، في حين تظل قلة قليلة محتفظة بصمتها لا تقول بكلمتها في المدرسة، غير أنهم يتكلمون - على أية حال - داخل إطار بيئة الأسرة.

وعلى هذا يشخص اضطراب الخرس الاختياري بالفرض المستمر للحدث في موقف اجتماعي، أو أكثر؛ بما في ذلك المدرسة؛ على أن يكون لدى الطفل قدرة على فهم اللغة والتحدث بها. غير أن بعض الباحثين (انظر: محمود حمودة، ١٩٩١) يحدد التشخيص الفارق لحالات الصمت الاختياري من خلال محددتين أساسيتين هما:

(أ) الحالات الشديدة من التخلف العقلي، أو اضطراب تشوه النمو؛ أو اضطراب التعبير للغوى النمائي؛ حيث أن ما يوجد في هذه الحالات يوصف بأنه عدم قدرة أو عجز وليس رفضاً للتحدث أو الكلام.

(ب) الأطفال الذين يهاجرون لبلاد تتحدث لغة مختلفة عن لغتهم الأم.

وأما الملامح التشخيصية كما يحددها الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع DSM 4 فقد عدل مسمى هذا الاضطراب من الخرس الانتقائي Elective mutism في طبعته الثالثة المعدلة عام ١٩٨٧ إلى الصمت الاختياري Selective mutism في هذه الطبعة الأخيرة والتي صدرت عام ١٩٩٤. وقد حدد هذا الدليل الأمريكي خمسة معايير كملامح تشخيصية لهذا الاضطراب وذلك على النحو الآتي:

المعيار (أ) الفشل المتكرر والمتواصل في الكلام في مواقف اجتماعية محددة (على سبيل المثال في المدرسة، أو مع زملاء اللعب، وحيث يكون الكلام متوقفاً، وبالرغم من قدرة الطفل على الكلام في مواقف أخرى.

وهناك من يرى أن سبب الخرس الاختياري هو الاضطراب النفسي، وأنه مؤشر على وجود صراعات نفسية داخل الطفل، وقد يكون نتيجة لإحساس الطفل المتزايد بالقلق الشديد حول عجزه المحتمل عن التعبير الصحيح في مكان تشدد فيه وطأة خبرة نفسية أو ضغط نفسي كالمدرسة أو الحضانة. ذلك أن حالات الخوف من الروضة أو المدرسة يمكن أن تكمن وراء هذه الحالة (الشربيني، ١٩٩٤: ١٥٧؛ القريظي، ١٩٩٨: ٣٤٣).

كما أن التعرض لصدمات نفسية أو أمراض تسببت في دخول الطفل إلى المستشفى، أو وجود مشكلات أسرية، أو خلافات زوجية، أو وجود الأم المسيطرة، يمكن أن يعد من العوامل التي قد تكون كامنة خلف هذا الاضطراب. ويتخذ الطفل الصمت محاولة للدفاع عن النفس، وسلاحاً يعاقب به غيره، وهناك أسباب واضحة لهذه الحالة مثل فراق أحد الوالدين أو مرضه.. أو ظهور شخص جديد في المنزل أو عدم تلبية أغلب رغبات الطفل. أو تغيير مكان السكن القريب من الأصدقاء المحبين، وإذا كان الأمر قد نشأ ربما لغش دراسي، إلا أنه قد يكون بسبب أن يصبح الطفل كبش فداء لأصدقائه يغيظونه ويسخرون منه (الشربيني، ١٩٩٤: ١٥٨).

العلامات التشخيصية للصمت الاختياري:

بادئ ذي بدء - يمكن القول أن أخصائى اللغة والكلام في المدارس العامة غالباً هم أول من يلجأ الآباء والأمهات إلى أخذ مشورتهم باعتبارهم المهنيين المتخصصين وذلك عندما لا يتحدث طفلهم في المدرسة. كما أن معلمى مدارس رياض الأطفال يكونون على وعى أنه أثناء الثمانية أسابيع الأولى من العام الدراسي أن من النادر ألا يجدوا أطفالاً في فصولهم قلقين أو متوترين، وخائفين، أو غير سعداء بسبب انفصالهم عن والديهم ولذلك قد لا يتكلمون.

ومما تجدر الإشارة إليه، ونحن بصدد الحديث عن الملامح التشخيصية لهذا الاضطراب النادر أنه قد يلجأ الأطفال ذوو الصمت الاختياري إلى استخدام التواصل بالإيماءات، والحركات بديلاً عن التواصل اللفظي؛ من قبيل استخدام انحناء الرأس، أو الإشارة بإحدى اليدين أو كليهما، أو الجذب، أو الدفع. ما قد يستخدم هؤلاء الأطفال - في بعض الحالات - مقطع أحادي من الكلمة (جزء منها) Monosyllabic أو مقاطع قصيرة، أو التعبير بجملٍ على نحو مطرد ورتيب، أو باستخدام صوت تكررٍ متغير.

من ناحية أخرى، يتعين القول أن الدلائل التشخيصية الإحصائية الرابع (١٩٩٤) لا يكتفى بهذه المعايير الخمسة كملامح تشخيصية فارقة للصمت الاختياري؛ وإنما يشير أيضاً (DSM 4, P. 114) إلى بعض الملامح الإضافية المرتبطة، أو بعض الاضطرابات النفسية ذات الصلة بالصمت الاختياري، فيذكر أنه ربما يتضمن الحياء (الخجل) المفرط الخوف من الإرتباك الاجتماعي، العزلة الاجتماعية الانسحابية، الجمود، السمات والخصائص القهرية، السلبية، المزاج الغاضب والمقلّب، التحكم، السلوك المعاكس، وخاصة في المنزل.

وربما يكون هناك نوع من القصور الحاد في التوظيف الاجتماعي والمدرسي، كما أنه من الأمور المعتادة في حالات الأطفال ذوي الصمت الاختياري وجود بعض المضايقات، وإلقاء المسؤولية عليهم من قبل الزملاء أو الأقران. وبالرغم من أن الأطفال الذين يتميزون بهذا الاضطراب عادة ما يتمتعون بمهارة لغوية سوية، إلا أن اضطرابهم هذا قد يكون مرتبطاً في بعض الأحيان بوجود اضطراب في التواصل (من قبيل الاضطراب الفونولوجي

المعيار (ب) يصطدم هذا الاضطراب بالتحصيل التربوي، والانجاز المهني، كما يصطدم مع التواصل الاجتماعي.

المعيار (ج) يتعين أن يستمر هذا الاضطراب ويدوم لمدة تقارب الشهر على الأقل، وليس من الضروري أن يتحدد ذلك بالشهر الأول من ذهاب الطفل إلى المدرسة (إذ يمكن أن يعاني كثير من الأطفال من الخجل أو الممانعة في الذهاب وكذلك قد يرفضون الكلام).

المعيار (د) يجب ألا يتم تشخيص الصمت الاختياري بأنه فشل الطفل في الكلام، والذي قد يعزى إلى بطء، أو نقص المعلومات، أو نقص المساعدة. حيث تتطلب اللغة المنطوقة موقفاً اجتماعياً.

المعيار (هـ) أيضاً، يجب ألا يشخص أي اضطراب على أنه صمت إختياري إذا كان الاضطراب يرتبط بشكل واضح بالارتباك الناتج عن إعاقة ذات صلة باضطراب عملية التواصل (الإصابة بالبلبلجة على سبيل المثال) أو إذا كان الاضطراب يرتبط على وجه التحديد بحدوث أحد الاضطرابات النمائية المتشعبة^(١). أو في حالات الشيزوفرنيا، أو أية اضطرابات ذهانية أخرى.

(١) اضطرابات نمائية متشعبة:

Pervasive Developmental Disorders

مجموعة من الاضطرابات تتضمن تشوهات كبيرة في العديد من الوظائف النفسية مثل اللغة، والمهارات الاجتماعية، والاندماج والإدراك، واختبار الواقع والحركة. وتتكون هذه المجموعة التي أوردتها الدلائل التشخيصية والإحصائية الأمريكية للاضطرابات العقلية من:

- ذاتوية طفلية Infantile autism.

- اضطراب نمائي منتشر بدائيته في الطفولة Child onset Pervasive

Developmental Disorders.

- اضطراب نمائي شاذ منتشر Atypical Pervasive Developmental

Disorders

الأطفال على أنهم يعانون من الصمت الاختياري ربما يكون تشخيصاً له ما يبرره. أما الأطفال ذوو الاضطراب النمائي المتأخر، أو الفصاميين، أو المصابين بأية اضطرابات ذهانية أخرى، أو الأطفال ذوو التخلف العقلي الشديد؛ فربما كان هؤلاء الأطفال يعانون مشكلات في التواصل الاجتماعي ونقص القدرة على الكلام على نحو ملائم أو يتناسب مع المواقف الاجتماعية.

وفي المقابل من ذلك يتعين تشخيص الصمت الاختياري لدى أي طفل حال وجود قدرة مؤكدة على الكلام في بعض المواقف الاجتماعية؛ (ويشكل أساساً في المنزل). وقد يرتبط القلق الاجتماعي، والاحجام الاجتماعي في حالات الإصابة بالفوبيا الاجتماعية بالصمت الاختياري. وفي مثل هذه الحالات يتعين أن يكون هناك نوعان من التشخيص هما: تشخيص الأعراض، والتشخيص الفارق.

علاج الصمت الاختياري (التباكم) :

إن تاريخ علاج الصمت الاختياري (التباكم) يمتد على نطاق واسع في أدبيات البحث النفسي؛ إذ تناولته البحوث والدراسات باستخدام التحليل النفسي في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وتناولته التدخلات العلاجية السلوكية المعاصرة.

وفي أدبيات التراث النفسي الألماني الباكرة - على سبيل المثال - أشير إلى أن علاج الأطفال ذوي الصمت الاختياري، كان يتضمن الانتقال من المنزل إلى الوضع في مراكز علاجية بغرض الإقامة الدائمة. كما أجرى «ويرجيلاند» (الترويجي) (1979) Wergeland دراسة وصف فيها الأطفال ذوي الصمت الاختياري، الذين يُقنون

أي المتعلق بالنسق الصوتي في اللغة، واضطراب التعبير اللغوي، أو وجود اضطراب يجمع بين قصور اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية أو ما يطلق عليه اضطراب لغة التعبير - الاستقبال المخلط Mixed Receptive - Expressive language disorder). أو وجود ظروف طبية عامة تكون سبباً في إحداث شذوذاً في النطق أو سلامة النطق، أو ربما تكون هناك اضطرابات ذات صلة بالنطق (لاسيما ما يتعلق منها بالفوبيا الاجتماعية)، أو التخلف العقلي، أو الإقامة لفترة ما للعلاج بإحدى المستشفيات، أو وقوع الطفل تحت ضوابط نفسية متطرفة في شدةها وقسوتها.

وحين يتناول الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض العقلية DSM IV التشخيص الفارق فيما يتعلق بالأطفال ذوي الصمت الاختياري يقول ما نصه: «يتعين بادئ ذي بدء - حين نخصدي لتشخيص الصمت الاختياري تشخيصاً فارقاً أن نميزه عن اضطرابات الكلام، والتي يمكن أن تحسن إذا كانت في نطاق اضطرابات التواصل؛ فكما سبقت الإشارة - هناك الإضطرابات الفونولوجية، واضطراب اللغة التعبيرية، واضطراب اللغة التعبيرية - الاستقبالية المخلط، وهناك أيضاً اللجلجة. والصمت الاختياري على العكس من كل الاضطرابات السابقة، فياقتصران الصمت الاختياري باضطراب الكلام تحت شروط معينة، لا يتكهن مقداً به إلا في حالة ظهوره في موقف اجتماعي نوعي (محدد).

وقد يرفض الأطفال الذين هاجروا مع أسرهم إلى بلاد تختلف في لغتها عن لغتهم الأم، الكلام أو التحدث باللغة الجديدة وذلك لنقص معلوماتهم عن هذه اللغة. أما إذا رفض هؤلاء الأطفال الكلام - على الرغم من التحقق من فهمهم لهذه اللغة الجديدة؛ فبأن تشخيص حالة هؤلاء

من منازلهم إلى مناطق أخرى، ويعالجون في مدى زمني يتراوح ما بين (٨) ثمانية أشهر إلى (٣) ثلاث سنوات. كما وجد ويرجيلاند، أن الأطفال الذين لا يعالجون بهذا الأسلوب يتحسنون من خلال المتابعة، وهم يقيمون في بيوتهم، وذلك في حال مقارنةهم بالأطفال الذين يرحلون بعيداً عن منازلهم. كما أشار ويرجيلاند، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الصمت الاختياري (المتباكمين) والعاديين فيما يتعلق بحدّة «التوظيف الجسمي»، Psychological Functioning لدى هؤلاء الأطفال الذين ينتقلون من بيوتهم أو محال إقامتهم.

وقد استخدم التحليل النفسي في علاج بعض الأطفال ذوي الصمت الاختياري في فترات سابقة من هذا القرن. وأوضحت الافتراضات النظرية أن هؤلاء الأطفال يعانون «تثبيتاً» على المستوى الفمّي، أو «تثبيتاً» على المستوى الشرجي؛ رغبة في معاقبة والديهم، وأنهم قد يحافظون على أسرار أسرهم، ويقومون بـ «إزاحة» عدائيتهم نحو الأم، أو «ينكسون» إلى مرحلة ما قبل استخدام الألفاظ Pre- Verbal Stage في النمو.

وطبقاً لما أشار إليه كل من «كروهن»، وويكشتين، ورايت، (1992) Krohn, Weckstien, and Wright فإن استخدام المنحى السيكدينامي، في علاج حالات الصمت الاختياري، يتطلب وقتاً طويلاً، وعصبياً، ثم أنه يعطى نتائج فقيرة أو عائد علاجي ضئيل. وفي نفس هذا الاتجاه عالج «أتويناتان» (1986) Atoyntan الأطفال المتباكمين (ذوي الصمت الاختياري) بجلسات العلاج النفسي الجماعي، بينما كانت أمهاتهم منظمات في جلسات علاج نفسي فردي، وهو يرى أن «التباكم» ما هو

إلا أداة يعبرُ بها الأطفال عن عدائيتهم لأمهاتهم، وذلك لعدم قدرتهم على التصريح والتعبير علانية عن هذه العدائية. ومن خلال هذا الصمت الاختياري - من وجهة نظر «أتويناتان» - يحقق هؤلاء الأطفال الامتناع عن الاستمرار في علاقاتهم بأمهاتهم.

أما المعالجون السلوكيون (من هؤلاء على سبيل المثال: Leonard & Topol, 1993) فينظرون إلى الصمت الاختياري على أنه نتاج سلسلة طويلة من أنماط ونماذج تعلم سلبية وخاطلة تم تعزيزها. وقد حققت المناهج السلوكية التي تستخدم أساليب خفض القلق في مواقف الكلام؛ و/ أو التي تستخدم أسلوب تعزيز سلوكيات الطفل في المواقف التي يمكنه التكلم فيها، حققت نجاحاً إلى حد ما. وتجدد الإشارة إلى أن استراتيجيات المعالجة، والعلاج السلوكي للبدء في الكلام في موقف ما تتضمن الإدارة المشروطة، (المعالجة الاشتراكية)، إضعاف المدير، وإجراءات البدء بالاستجابة (انظر: Labbe & William, 1984). وكان نمط البدء بالاستجابة هو أحد المناهج السلوكية التي استخدمت للمرة الأولى وطورت وعدلت في مركز هاوثورن Howthorn للعلاج السلوكي.

ويقنع أصحاب هذا المنحى البدء بالتقديم الطبي النفسي، وتقديم المعلومات التي تتعلق بالصمت الاختياري إلى الوالدين، ثم المرور بفترة من العلاج النفسي المختصر بالنسبة للطفل؛ بغية إقامة علاقة آمنة مع الطفل. والأطفال ذوو الصمت الاختياري في هذا البرنامج يزودون برسالة مفادها أنه من الضروري بالنسبة لهم أن يتكلموا. ثم بعد ذلك يضع المعالج النفسي جدولاً ليوم متكامل عندما يخطره الوالدان؛ أن الطفل لديه رغبة في تضمينه معنم

٢ - إذا لم يُسمع للطفل أية كلمة بعد مرور شهرين من جلسات العلاج النفسي للغة والكلام، يتعين تحويل الطفل إلى أخصائي في الصحة النفسية (الأخصائي النفسي) الذي يتوفر لديه رصيد من الخبرة في التعامل مع هذا الاضطراب، والذي بمقدوره أن يكون صورة تشخيصية عنه ومن ثم يشارك في العملية العلاجية.

٣ - بمجرد أن يبدأ الطفل في الحديث والكلام، يتعين البدء في البرامج العلاجية التي تتضمن عدة أوجه لمظاهر حياة الطفل، مزيداً من الناس، ويشترك فيها مدرسون آخرون - غير مدرس الفصل - وسكرتارية المدرسة، وسائقي سيارة المدرسة، وكذلك العاملين بمقصف المدرسة.

الصمت الاختياري: دراسات سابقة واستخلاصات:

في حين أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تصدت لعلاج الصمت الاختياري؛ نجد أن هناك غياباً واضحاً في الدراسات العربية التي ألقت بعض الأنواء على هذه المشكلة، سواء على مستوى الدراسات الارتباطية، أو إعداد البرامج العلاجية للتغلب عليه.

والمستعرض للكتابات العربية القليلة أو للدراسات الأجنبية في هذا الصدد يستطيع أن يستخلص نتيجة مؤداها أنه يجب دراسة طبيعة التفاعل والعلاقات داخل أسرة الطفل؛ لتحديد السبب أو الأسباب، أو الإتصال بالروضة أو المدرسة للكشف عن بعض الاحتمالات.

ويرى الشرييني (١٩٩٤: ١٥٨) أن العلاج الفردي للطفل في جلسات العلاج باللعب أو الرسم، وذلك للتخفيف من شدة الضغط في أجواء المنزل، أو الروضة، أو

اليوم مع المعالج. حينئذ يُطلب من الطفل أن ينطق كلمة واحدة للمعالج قبل أن يغادر مكتبه.

ويلاحظ أن معظم الأطفال يتكلمون في غضون ساعة أو ساعتين، ومن النادر أن يتطلب بدء الطفل بالكلام أكثر من أربع ساعات ويعد أن يبدأ الطفل في الكلام، يُمدح على استجابته، ويستأنف علاقاته الاجتماعية مع أفراد أسرته. يلي هذه الخطوة خطوات أخرى يتعين على الطفل أن يخطوها إلى الأمام، وعلى هذا الأساس توضع أهداف تأخذ في اعتبارها أن يتكلم الطفل في المدرسة، وربما يُستعان بمدرس فصله كي يشارك في هذه العملية سعيًا وراء تعميم سلوك الطفل.

ونظراً إلى أن الصمت الاختياري أو التباكم يبدو على أنه اضطراب في عملية التواصل؛ فإن الأطفال الذين لا يتكلمون في المدرسة يحاولون في أغلب الأحيان إلى أخصائي اللغة والكلام، كما أن الفحص الدقيق للصمت الاختياري يكشف لنا أنه بالفعل مشكلة نفسية ذات طابع انتشاري، تم تدعيمه وتعزيزه وأن هذا يتضح من تاريخ الطفل، وتاريخ الأسرة، وكذلك تأثيرات البيئة. ولهذا تتطلب استراتيجية المعالجة الشاملة تقدير سلوكي متكامل ومعالجة متجانسة بعناية بالنسبة للطفل.

وقد تفيد الخطوط الإرشادية التالية المعالج الكلامي (أو أخصائي التخاطب) في عمله داخل المدرسة: (Daw, So-) nies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995; Labbe & Williamson, 1984).

١ - إذا مرَّ أكثر من شهرين ولم يتكلم الطفل في المدرسة، يتعين على أخصائي اللغة والكلام أن يبدأ في التدخل بالتعاون مع معلم الفصل والوالدين.

المدرسة، مما يؤدي بالطفل إلى الاسترخاء وانخفاض حدة القلق، وإنساب الكلام.

يعالج الصمت الاختياري إذن - على المستوى النفسي - بصور شتى، فمن الممكن علاجه فورياً عن طريق جلسات اللعب، أو بالرسم، أو بعقد جلسات علاج للأسرة أو بإرشادات سلوكية لأفرادها.

كما أن أدبيات البحث في هذا المجال تشير إلى إمكانية علاجه سلوكياً (انظر: خليل فاضل، ١٩٩٦) عن طريق حرمان الطفل من أشياء محببة، أو تهديده إذا استمر على صمته، وأنه كثيراً ما تكون هذا الطرق ناجحة؛ وبخاصة إذا فُشلت أساليب تخفيف شدة الضغط المنزلي أو المدرسي مع الطفل.

وهناك من الباحثين (انظر: خليل فاضل، ١٩٩٦: ١٦٣) من يرى أن علاج الصمت الاختياري يواجه بمشكلة صعبة فهم الطفل نفسياً؛ لأن الطفل عادة ما يكون غير قادر على التعبير عما يدور داخل أعماقه، وإذا أخذ أطباء وعلماء النفس، وأسرة الطفل المريض سلوكه كمقياس؛ فإنه يصعب الاعتماد على ذلك بشكل أساسي أو نهائي، كما أن واقع الطفل النفسي عادة ما يمر بمراحل تتداخل في بعضها البعض، وتتمو بسرعة، ومن ثم فإن الإلمام بها، وتقويمها غاية في الصعوبة.

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تصدت لعلاج هذا الاضطراب بأساليب مختلفة:

هدفت دراسة موزة الماكي (١٩٩٦) إلى الكشف عن الفروق في مستويات التفكير الابتكاري لدى عينة من الأطفال القطريين العاديين والأطفال الذين يعانون من الصمت الاختياري بعد علاجهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، أولاهما (١٠) عشرة أطفال من الذين عولجوا من الصمت الاختياري، و(١٠) عشرة أطفال من العاديين في مدارس مختلفة. ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٨ - ١١ سنة، ونسب ذكائهم ما بين ٩٠ - ١١٠ ويقعون تحت تأثيرات بيئية واحدة وكانت أدوات الدراسة على النحو الآتي:

- ١ - اختبار هسكي نبراسكا للذكاء.
 - ٢ - اختبار إيراهام للتفكير الابتكاري، إعداد مجدى حبيب، ١٩٩٠.
- وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من الصمت الاختياري في التفكير الابتكاري ومكوناته: الطلاقة، المرونة، والأصالة. وكانت الفروق في صالح الأطفال العاديين.

ومن ناحية أخرى، أسفرت دراسة شيريدان وآخرون (Sheridan, et al. ١٩٩٥)، التي هدفت إلى تقييم وعلاج الصمت الاختياري، عن فعالية العلاج بغنية الإضعاف التدريجي^(١) لطفل يبلغ من العمر ست سنوات في تخليصه من الصمت الاختياري.

وقدّمت دراسة كل من باول ودالاي (Powell, S. & Daffey, M. ١٩٩٥) أسلوباً علاجياً متعدد النماذج،

(١) الإضعاف التدريجي، الحمازل التدريجي: Fading فنية من فنيات العلاج السلوكي حيث يعرض مثير جديد مع مثير قديم ثم اكتساب أو تعلم استجابة له أو مقترنة به. وفي حين يتصاعد المثير للتقديم تدريجياً من حيث الحجم والشدة والوضوح، يكتسب المدير للجدد سيطرة على الاستجابة (لمزيد من التفاصيل انظر فنية الإضعاف التدريجي يمكن الرجوع إلى عبد الرحمن سيد سليمان، ١٩٩٣).

sequences، ومثيرات الإضعاف Stimulus Fading، وأساليب تنفيرية معتدلة Mild Aversives. واشتملت بيانات العلاج المختلفة على كل من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية. وقد أوضحت النتائج أن هناك زيادة واضحة في النطق بالكلمات في كل موقع على حدة. وزيادة التعبير عن الأفكار والمشاعر والتخيلات في كلمات Verbal-izations في مواقع أخرى غير البيت والمدرسة.

وتعكس تلك الأمثلة القليلة من الدراسات التي تصدت لعلاج اضطراب الصمت الاختياري فعالية الأساليب السلوكية من ناحية، وضرورة التركيز على الأعداد القليلة في اختيار العيادات.

ويأمل الباحث الحالي أن تتاح له - في فترة لاحقة - فرصة القيام بدراسة استطلاعية لهذا الاضطراب في البيئة المصرية، حيث يخلو المجال من التصدى لهذا النوع من اضطرابات الطفولة على ندرته، وبحيث تكون هذه الدراسة دافعاً للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الاضطراب النمائى.

يمكن من خلاله التمييز بين نوعين من الصمت الاختياري، وهما الصمت الاختياري العابر Transient Selective mutism والصمت الاختياري الدائم Per-sistent Selective mutism. وقد استخدم الباحثين طريقة دراسة الحالة Case Study كأداة لهذا الأسلوب العلاجي الذى يجمع ما بين فنيات تعديل السلوك والعلاج باللعب، والعلاج الأسرى. وذلك على طفلة عمرها ست سنوات. وقد أسفرت الدراسة على عودة الطفلة إلى الكلام بشكل متسق مع أقرانها وقريناتها دون ظهور أية مشكلات سلوكية. وقد أكد نجاح هذا الأسلوب كل من القياس البعدي وفترة معقولة من المتابعة.

وأجرى كل من واطسون وكرامر (1992)، Watson, J. & Kramer, T. دراسة تجريبية لفحص فاعلية علاج حالة من الصمت الاختياري الحاد، على المدى الطويل، لدى طفل يبلغ من العمر ثمانى سنوات باستخدام فنية التشكيل Shaping، والمعززات المتعددة Multiple re-inforcers، والتدابيع الطبيعية Natural Con-

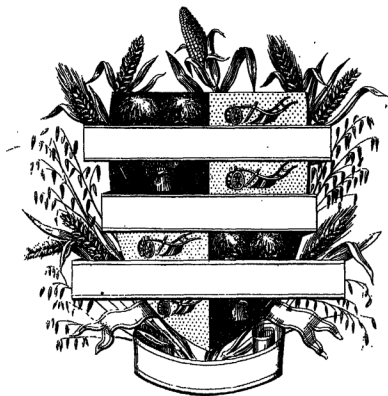
المراجع العربية

- ٩ - عبدالعزيز السيد الشخص وعبدالغفار الدماطى (١٩٩٢): قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٠ - عبدالمجيد سالمى، نور الدين خالد، وشريف بدوى (١٩٩٨): معجم مصطلحات علم النفس - دار الكتاب المصرى.
- ١١ - عبدالمطلب أمين القريظى (١٩٩٨): فى الصحة النفسية، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ١٢ - عبدالمعزم الحفنى (١٩٧٨): موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. جزيان. القاهرة: مكتبة مديولى.
- ١٣ - فاخر عاقل (١٩٨٥): معجم علم النفس. ط ٤، بيروت: دار العلم للملايين.
- ١٤ - كمال دسوقي (١٩٩٠): ذخيرة علوم النفس. جزيان. القاهرة وكالة الأهرام للتوزيع.
- ١٥ - محمود حمودة (١٩٩١): الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة.
- ١٦ - مؤزة عبدالله المالكى (١٩٩٦): مقارنة القدرات الابتكارية بين مجمعتى أطفال عولجوا من السمعت الاختيارى وأطفال عاديون فى دولة قطر. (فى) ندوة دور المدرسة والأسرة والجمع فى تنمية الابتكار. كلية التربية: جامعة قطر.

- ١ - أ.ف. يتروفسكى، م.ج. ياروشفسكى (١٩٩٦): معجم علم النفس المعاصر. ترجمة حمدي عبد الجواد، عبد السلام رضوان، القاهرة: دار العالم الجديد.
- ٢ - جابر عبد الحميد جابر وعلام الدين كفاى (١٩٩٠): معجم علم النفس والمطلب النفسى، الجزء الثالث: القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٣ - حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧): قاموس علم النفس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب
- ٤ - خليل فاضل (١٩٩٦): الخرس الاختيارى. الممد ٤٥٢، مجلة العربى، الكويت: وزارة الإعلام، ص من ١٦٠ - ١٦٣.
- ٥ - رشاد عبدالعزيز موسى، وآخرون (١٩٩٩): قاموس الصحة النفسية. القاهرة: دار للنفس.
- ٦ - زكريا أحمد الشريبنى (١٩٩٤): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٧ - عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧): موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٨ - عبدالرحمن سيد سليمان (١٩٩٣): الإضعاف - التضاؤل التدريجى فنية سلوكية لعلاج بعض المخاوف المرضية والانضطرابات السلوكية. الممد ٢٠٢، مركز البحوث التربوية: جامعة قطر.

المراجع الأجنبية

- 17- Atoyntan, T. H. (1986) Elective mutism: Involvement of the mother in the treatment of the child. *Child Psychiatry and Human Development*, 17, 15-27.
- 18- **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fourth Edition. DSM- IV Tm. (1994): American Psychiatric Association Washington, D, C.
- 19- Dow, S. P.; Sonies, B. C.; Scheib, D.; Moss, S. E.; Leonard, H. L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of Selective mutism. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 34, 836 - 846.
- 20- Krohn, D. D., Weckstien, S.M. & Wright, H. L. (1992). A Study of the Effectiveness of a specific treatment for elective mutism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. (3), 711- 718.
- 21- Labbe, E. E., & Williamson, D. A. (1984). Behavioral Treatment of Elective mutism: A Review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 4, 273- 292.
- 22- Leonard, H. L., & Topol, D. A. (1993). Elective mutism. In H. L. Leonard (Ed.) *Child and Adolescent Psychiatric clinic of North America. Anxiety disorders* (pp. 695- 708). Philadelphia, PA: Saunders.
- 23- Powell, Shawn; Dalley Mohlono. (1995): When to Intervene in Selective Mutism: The Multimodal Treatment of a case of persistent Selective Mutism. *Journal of Psychology in the Schools*, Vol 32. No. 2. pp. 114-123.
- 24- Sheridan, Susan M; and others. (1995): Assessment and Treatment of Selective Mutism: Recommendations and a Case Study. *Journal of Special Services in the Schools*, Vol No. 1. pp. 55-78.
- 25- Watson, T. Stewart; Kramer, Jack J. (1992): Multimethod Behavioral Treatment of longterm Selective Mutism. *Journal of Psychology in the Schools*. Vol 29. No. 4 pp. 359-366.
- 26- Wergeland, H. (1979). Elective mutism. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 59, 218-228.



مقدمة

يفترض التربويون وجود علاقة مباشرة بين اللعب والتعلم، فاللعب يعتبر عملية ذات قوة تربية بحيث يرى البعض أن التعلم سوف يظهر بصورة تلقائية. كما ترى «سوزان إيزاكس Susan Isaacs» أن اللعب ليس فقط وسيلة يقوم من خلالها الأطفال باستكشاف عالمهم، ولكنها تراه أكثر من ذلك، إنه النشاط الذى يحقق التوازن النفسى فى سنوات العمر المبكرة (نيفيل بينيت وآخرين Nevill Bennett et al، ١٩٩٧، ١، ٣). كما اعتقد بياجيه (١٩٥١) أن اللعب هو أساس كل الأشكال العليا من الأنشطة العقلية، ولهذا فهو يعمل كجسر للمرور من الذكاء الحركى إلى ذكاء العمليات العقلية المعقدة والمجردة.

الاختلافات فى أشكال

اللعب الرمزي

لدى عينة من أطفال
ما قبل المدرسة وعلاقته
بالاستعداد القرائى

د. عزة خليل عبد الفتاح

مدرس بكلية البنات - قسم تربية الأطفال

جامعة عين شمس

وهكذا يحتل اللعب مكانة حيوية فى النمو العقلى عند الأطفال، بل ويستمر تأثيره حتى عند الكبار (جان بياجيه Jean Piaget، ١٩٥١، ١١٠، ١١٣) ولذا فإن علماء النفس المحدثين يجمعون على أن اللعب يعتبر نقطة البدء للنمو المعرفى لدى الأطفال، وهم يرون أن الاستكشاف وأشكال التفكير الأخرى تنمو من أنشطة الأطفال التلقائية، ولذا فإن فى مرحلة الطفولة المبكرة، لا يوجد تقسيم ما بين اللعب والعمل فى عقل الأطفال: فأياً ما كان يفعله، فإنه يتعلم منه، وما نطلق عليه لعباً، يعتبر فى الواقع عملاً، فالطفل يركز بكل حواسه على النشاط الذى يشترك فيه بكل كيانه. إن هذا التركيز هو ما يجعل من الموقف شاملاً للتعليم واللعب فى آن واحد (كاثلين مانينج وآخر Kathleen Maning، ١٩٩٢، ١٢).

فالشعب يمكن الأطفال من :

- استكشاف عالمهم.
- وأن ينمو الفهم الاجتماعى والثقافى.
- ويعاون الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.
- ويتيح الفرص لحل المشكلات.
- كما يساعد على تنمية اللغة ومهارات ومفاهيم القراءة والكتابة.
- وترى ايزنبرج، أن اللعب يساهم فى نمو الأطفال من زوايا متعددة، فهو يساهم فى النمو المعرفى، والنمو اللغوى، والنمو الاجتماعى، والنمو الانفعالى، ونمو الابتكار، والنمو الحركى (ايزنبرج وآخر، Isenberg et al، ١٩٩٣، ٣٥).

إن هذه المعتقدات السابقة حول دور اللعب فى التعلم وقيمته، وأهميته دمجها داخل برامج ومناهج مرحلة ما قبل المدرسة، تعتبر شائعة ومستقرة لدى التربويين، إلا أنه من الواجب ألا تغفل أن هذه المعتقدات حول دور اللعب فى التعلم، لم تكن فى الواقع وليدة للألمة الجبرية، وبالتالي فإن موقع اللعب فى المناهج، والمساحة التى يحتلها اللعب قد ظلا يمثلان إشكالية (نيفيل بيلين وآخرين، ١٩٩٧، ١) أن دراسة لعب الأطفال قد اعتبر بمثابة «البقرة المقدسة» من حيث ارتباطه بنمو الأطفال والتربية فى الطفولة المبكرة عموماً. فالافتراض القائل بأن اللعب له دور هام فى النمو، بالرغم من وجود أدلة تجريبية قليلة على ذلك، يعتبر مثلاً على هذا الموقف.

وبالمثل فإن المؤسسات المعنية بالطفولة المبكرة مثل «المنظمة الدولية لتربية الأطفال الصغار - National as- socation for the education of yong children» تزعم بأن الأطفال الصغار يتعلمون بصورة أفضل من خلال اللعب. ومن جديد نجد أن هذه المقولة تستند إلى أدلة قليلة جداً لتدعيمها. وهذا بالطبع لا يعنى بأن اللعب «سئ» ولكن ما يعنيه بالفعل هو أننا بحاجة لأدلة صادقة قبل أن يصبح تطبيق اللعب سياسة متبعة داخل مدارس الأطفال الصغار (كاثلين أ. روسكوز وآخر. Kathleen A. Roskos et al، ٢٠٠٠، ٦٣، ٦٤). كما أن المعلمات بحاجة إلى معرفة العلاقة المباشرة بين أشكال معينة من اللعب، ومجالات النمو المختلفة، فمقولة «أن اللعب يساهم فى النمو السليم للطفل»، تعتبر مقولة عامة، فهناك أنواع عديدة من اللعب (لعب بنائى، لعب درامى، لعب تعاونى، ألعاب ذات قواعد) وبالمثل هناك مجالات متعددة للنمو، فأى نوع من اللعب يؤدى تحديداً إلى تحفيز النمو فى

أى شيء محل أى شيء آخر، إلا أن الدراسات الحديثة باتت تنظر للعب الرمزي نظرة مختلفة، باعتباره البوطة التي يدرّب فيها الطفل قدراته على التفكير الرمزي، والتي تخدم جوانب متعددة من النمو العقلي.

وحديثاً تبني «جاردنر» Howard Gardner اتجاهًا جديدًا في رؤية الذكاء يعتمد بالدرجة الأولى على النظم الرمزية باعتبارها وسيلة لوصف عصب النمو المعرفي الإنساني، وذلك من خلال معرفة أن الإنسان خلال العصور السابقة كانت لديه القدرة على التعبير عن المعاني من خلال الكلمات، والصورة، والإيماءات، والأرقام، ومن خلال أنواع أخرى من النظم الرمزية. وبالتالي فإنه تبني مع زملائه وصفاً للنمو المعرفي باعتباره القدرة المتنامية على توصيل المعاني، وتقديرها من خلال نظم رمزية متعددة والتي تعتبر ضمن ملامح ثقافة معينة (بيليجريني، ١٩٨٨، ٢٩) (جاردنر، ١٩٩٣، ٣٠: ٢٥).

إن العقل الإنساني يصبح مهيباً للتفكير الرمزي، ابتداء من سن ١٨ شهراً من العمر، والدليل على ذلك هو استخدام اللغة واللعب التمثيلي.

وبدءاً من هذه النقطة تصبح القدرة على تحويل الأشياء والمواقف من خلال استخدام الخيال (بحيث يعنى بها شيئاً عن الشيء الأصلي أو الموقف الأصلي) هي الأساس للنمو العقلي والاتصال.

إن الأنشطة الرمزية ترتكز على قدرة الأطفال على خلق المعاني في أذهانهم، والتعبير عن هذه المعاني من خلال الإيماءات والتعبيرات والحركات، واللغة، والتغنيم الصوتي، ومن خلال استخدام الأدوات مثل استخدام الرمل والحجارة لصنع تورته عيد الميلاد مثلاً.

مجال بعينه. إن مثل هذه العلاقات الواضحة يمكن أن تفيد كل من المعلمات والآباء في تحديد أنواع اللعب المرغوب فيه، وفهم العلاقة بينها وبين تنمية بعض الجوانب المعرفية والأكاديمية على سبيل المثال.

لقد ركزت بعض الدراسات على البحث في مجال ديناميات اللعب ودلالاته النفسية والمعرفية التي تظهر في سياق اللعب الرمزي، حيث يذكر «بياجيه» (١٩٦٢) أن الطفل أثناء اللعب الرمزي يخضع الواقع لרגباته الذاتية مما يؤدي إلى تشويه الواقع وتشكيله تبعاً لاحتياجاته ورجباته، ومعنى ذلك أن الطفل في اللعب الرمزي يكون في قمة التركيز حول الذات، وهذه الخاصية هي الغالبة على تفكير الطفل في المراحل المبكرة من عمره (٢ - ٧ سنوات) (كلير جولومب، ١٩٧٧، ١٧٥). وللعب الرمزي يساعد على نمو التفكير التمثيلي، ويعمل على تمثيل الخبرات الانفعالية للطفل وتقويتها، فكل الأحداث الماضية ذات الأهمية يعاد إسترجاعها أثناء اللعب الرمزي، ولكن بطريقة محرفة، ويدل ذلك على عدم التكيف أو التوافق مع الواقع، ومع ذلك يؤكد «كولبيرج» Lawrence Kohlberg على أن الطابع الخاص للعب الرمزي يشق من الطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل في هذه المرحلة (لورانس كولبيرج، ١٩٩٢، ٣٩٨، ٣٩٩) ويعتقد بياجيه في ميل الأطفال لاختيار بدائل للعب عشوائياً، كما لو كان من الممكن أن يحل أى شيء محل شيء آخر. وأيضاً يذكر أن البدائل عدد الأطفال تنفقد إلى الاتساق مع المحيط، كما لو أنها تشير بصورة أساسية إلى طرق تفكيرهم الخاصة بأشكالها غير المنظمة (كلير جولومب Clair golomb، ١٩٧٧، ١٧٥). بمعنى آخر فإن بياجيه يرى أن اللعب الرمزي ما هو في الواقع إلا نوع من الفهم المشوه للواقع، حيث يمكن أن يحل

ويمكن تقسيم اللعب الرمزي إلى:

١. لعب رمزي باستخدام الأدوات:

Symbolic play with objects

ويتضح من خلاله مجهودات الأطفال المبكرة على التخيل والتمثيل. وفيه يقوم الطفل باستخدام أدوات وخامات كبدائل لأشياء أخرى، أو لكي تمثل أشياء أخرى في الحياة الواقعية. إن خيال الطفل هو ما يضفي المعنى على هذه الأشياء (مثل استخدام العصى لتمثيل حصانا).. وقد وجد الباحثون أن الأطفال الأصغر يجدون صعوبة في تحويل هذه الأشياء والأدوات لأشياء أخرى أثناء اللعب التمثيلي وتنمو هذه القدرة بنمو الطفل، ونمو القدرة على التخيل والتفكير الرمزي لديه، كما أن هذه القدرة تنمو بصفة عامة من خلال اللعب.

ويرى بعض الباحثين (Pulaski, 1970; Fein., 1981) أن الأطفال قد يفضلون الخامات غير محددة البناء (كالمكعبات أو اللجو والصلصال... الخ) حتى يتسنى لهم إعادة تشكيلها بحيث تشبه أو تمثل أشياء أخرى، ومن ثم يدمجونها في لعبهم التمثيلي. وبالطبع فإن هذا يعكس نمو قدرتهم على التمثيل الرمزي.

ويقاس هذا النمو من خلال ما يسمى الرمزية -Sym-bolic distance-، وتعني بها درجة بعد البديل عن الموضوع الأصلي. حيث يعكس هذا البعد درجة أكبر من النضج، أو بمعنى آخر يتطلب درجة أعلى من الرمزية.

٢. لعب الأدوار الرمزي: Symbolic role play

حيث يقوم الأطفال بعمل تحويلات رمزية أثناء لعب الأدوار. وقد أوضحت البحوث أنه بنمو قدرة الأطفال على تمثيل الأفكار، تنمو القدرة على خلق الأدوار المتخيلة

والمواقف المتخيلة، التي يتم تمثيلها في لعبهم دون استخدام الأزياء، أو الإضافات الخاصة بهذا الدور، ويتمو القدرة على التحويل الرمزي في لعب الأدوار، فإن الأطفال يستخدمون سلوكيات أكثر صقلًا مثل الإيماءات والتنغيمات الصوتية، لكي يعبروا بها عن تحولهم لدور معين أثناء لعب الأدوار التخيلي (جوديث فان هورن وآخرين، ١٩٩٣، ١٩: ١٨، ٤٠: ٣٩).

كذلك يشير «روين» وزملاؤه إلى تقسيم بياجيه للعب الرمزي إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى:

هي مرحلة الأنشطة الفردية الرمزية -solitary sym-bolic activity-، وقد لاحظ بياجيه أن هذه المرحلة تتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثاني والثالث من حياة الطفل.

أما المرحلة الثانية:

فهي مرحلة الرمزية الجماعية -Collective symbolic-، وتظهر هذه المرحلة ما بين الثالثة والسادسة من عمر الطفل (روبين وآخرين، ١٩٨٣، ٧١٨).

إن استخدام الرموز ليس من الخصائص المميزة لكل أنواع اللعب، ولكن السلوك الرمزي يكون ضمن خصائص اللعب التمثيلي، والذي نلاحظه دوماً لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، حيث يفترض أن يشكل الأساس الذي يبنى عليه الأطفال قدراتهم في الاشتراك في التفكير المجرد، وفي القراءة، وفي مجال الرياضيات، وكذلك عند الاشتراك في أنشطة حل المشكلات (جوديث فان هورن وآخرين، ١٩٩٣، ١٩: ٢٠). كما نجد السلوك

خلاله يبتكر الأطفال، أشكالاً متفردة من اللغة - وكذلك يتحكمون في أشكال وتكوينات جديدة.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن مهارات الأطفال في التعرف على الرموز المكتوبة للغة الأدبية والرياضية، تتطلب القدرة على أداء التحويلات الرمزية، مثل القدرة على فهم أن بعض الحروف والأرقام وتركيباتها، يمكن أن تستخدم للتعبير عن أصوات وكلمات، وكم من الأعداد (مثال: الحروف: ك، ل، ب حينما ترتبط ببعضها تعبر عن كلمة كلب، وكذلك الأرقام ٤، ١، تعبر عن الرقم ١٤ أو ٤١ تبعاً للترتيب) وأن ذلك يماثل إلى حد كبير القدرة على استخدام السمكبات لتمثيل شاحنة أو تليفون على سبيل المثال.

وعلى هذا فإن الأطفال الذين يمتون المهارات في عمل التحويلات الرمزية في لعبهم الدرامي، هم في الواقع يعدون أنفسهم لفهم بعض الأنظمة الرمزية الدقيقة المتضمنة في ثقافتنا والمستخدم في اللغة المكتوبة، وهي كلها يأخذها الكبار باعتبارها أموراً مستقرة، ويأخذونها على علاقتها، بينما يجدها الأطفال أموراً محيرة، فهناك كلمات تستخدم في سياق لكى تدل على معنى، بينما تستخدم في سياق آخر بمعنى مختلف. إن هذا الأمر قد يبدو محيراً للأطفال في البداية، ولكنه أثناء اللعب الدرامي والتمثيلي ولجوء الأطفال لاستخدام نفس قطعة السمكبات مثلاً في موقف ما لكى تمثل شيئاً، ثم في سياق آخر في اللعب لكى تمثل شيئاً آخر، يهيئ الأطفال لفهم هذه الأمور المحيرة في مجال اللغة الشفهية عموماً. واللغة المكتوبة برموزها على وجه الخصوص، ففى كل من اللعب الرمزي والتشفير الصوتي Phonetic decoding، يعتبر

الرمزي في شكل آخر من أشكال اللعب. وهو ألعاب البناء، كما في السمكبات الخشبية. إن السمكبات مثلها مثل لغة الحديث والكتابة، والرسم واللونين... ففى تعتبر أحد النظم الرمزية symbolot system التى يمكن استخدامها لإخبار الآخرين بأشياء، أو للتعبير عن الأفكار. وحينما ننظر إلى نمو الحديث ووسائل الاتصال لدى الأطفال حديثى الولادة، فإننا يمكننا أن نرى كيف يمكن للأطفال أن يكتشفوا أصوات الكلام، وكيف يلعبون بها، ويكرهوها معاً، ويستمرروها للوصول إلى معانٍ، سواء كان ذلك من جانبهم (أى الأطفال)، أو من جانب القائمين على رعايتهم. وكما يقوم الأطفال باكتشاف أصوات الكلام، ويلعبون بها، فإنهم وينفس الكيفية يستكشفون ويلعبون بالعلاقات المكانية من خلال لعبهم المبكر بالسمكبات. إن الطلاقة في استخدام السمكبات يمنح الأطفال الوسائل للتحكم في المساحة، لكى يقدموا الأفكار من خلالها. حيث تمثل هذه الأفكار الحاضر والماضى والمستقبل، حول العالم الحقيقى أو المتخيل. كما أنه يمكن أن تكون هذه التكوينات من السمكبات تدور حول أشكال وتكوينات مجردة (Pat gura، ١٩٩٢، ٢٧: ٢٩).

إن الكثير من البحوث التى أجريت حول استخدام الأطفال للرموز، قد ربطت ما بين اللعب والنمو اللغوى. بعض الباحثين ركزوا على التوازي ما بين استخدام الرموز فى اللعب والنمو اللغوى المبكر، فاللغة فى جوهرها، ما هى إلا القدرة على استخدام الرموز الصوتية للدلالة على الأشياء والأحداث والمعانى. وقد قام آخرون بدراسة الطرق التى يلعب بها الأطفال بعناصر اللغة، مثل الأصوات أو المعانى. إن استكشاف الأطفال للأصوات، وترتيب الكلمات، ومعالجة الكلمات، كلها تشكل السياق الذى من

مفهوم تحول معنى الشيء من موقف لآخر تبعاً للتحول الذهني، من المفاهيم الأساسية .

وبنفس الكيفية يدرك الأطفال أن الأشياء المختلفة يمكن أن ترمز لنفس الشيء أو تعني نفس الشيء، وهو ما يعد الطفل لفهم المترادفات في اللغة. إن لعبهم الدرامي يمكن أن يهيئهم لفهم ذلك، فيمكن للطفل أن يستخدم أكثر من أداة في أعباءه لكي ترمز إلى شيء معين، فالأسطورة الخشبية أو عربة صغيرة أو زجاجة بلاستيكية فارغة، كل ذلك يمكن أن يمثل تليفون أثناء لعب الأطفال الدرامي (جوديث فان هورن، ١٩٩٣، ٢١).

مشكلة البحث

إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في تعلم القراءة والكتابة عادة ما يتم تحديدهم والتعرف عليهم في مراحل تالية (حوالي سن السابعة أو الثامنة من العمر) . والكثير منهم بالفشل ينمون ويتطورون قبل وصولهم إلى هذه السن، وخاصة في مجال اللغة، وفي المجالات المعرفية. أما الطبيعة الدقيقة لمشكلتهم، فظل غير واضحة. وتشير «بيرجرين وموير» Bergen & Mauer إلى أن الدراسات العلمية لهؤلاء الأطفال قد أظهرت أنه في سن ٧ أو ٨ يكون وعيهم بالعلاقات بين الأصوات اللفظية، وما مثله الحروف، مازال محدوداً. وهذا الإخفاق في الوعي يتم تعريفه بأنه إخفاق في العمليات الفونولوجية - phono logical processing deficit، تلك التي تتشكل من مكونين أساسيين هما: الوعي الفونولوجي، والوعي بالطباعة. إن الوعي الفونولوجي هو المعرفة الظاهرة بصوتيات اللغة، التي تمكن الأطفال من تقسيم أو تجزئة

الكلمات إلى مكونات صوتية، ووضع الأصوات المفردة سوياً لتكوين الكلمات، وتنظم وتسلسل أصوات الكلمات.

أما الوعي بالطباعة، فيشمل كل من المعرفة بالطباعة، والكتب، وفهم أن الأصوات يمكن أن يتم تمثيلها كتابة من خلال رموز مكتوبة. وقد أوضحت البحوث حول بزوغ الوعي بالقراءة والكتابة emerging literacy، أن العديد من الأطفال يكتبون هذه المهارات بصورة تلقائية وغير رسمية، من خلال الاستكشاف النشط للغة مع الشغوية، والمكتوبة داخل بيئتهم، وأثناء تفاعلهم مع الأطفال الآخرين والبالغين المحيطين بهم، بالإضافة لاستخدامهم لخامات لعب ذات صلة بالقراءة والكتابة.

كذلك أوضح عدد من الباحثين وجود علاقة ما بين بعض ألعاب الأطفال، ولتعمق لغوي، ونمو الوعي الفونولوجي. على سبيل المثال : الإشارة إلى المكعبات المكتوب عليها الحروف، ومحاولة نطقها، والاشتراك في الأغاني التي تدور حول الحروف الهجائية أثناء لعبهم بالصلصال أو الرمل، وكتابة قوائم الشراء أثناء اللعب السوسيودرامي، وإبتكار علامات شبيهة بالحروف من جانب الأطفال أثناء الرسم، وأخيراً، قراءة القصص والكتب المصورة للدمى والحيوانات المحشوة.

كما لوحظ استخدام الأطفال لمثيرات متصلة بالقراءة والكتابة، أثناء لعبهم السوسيودرامي. كذلك أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ما بين اللعب المتعلق بالقراءة والكتابة literacy play، والأداء الأكاديمي اللاحق (Pel- ligri ni & galda, 1993)، إلا أن يبقى من غير الواضح ما إذا كان استخدام الخامات الرمزية، يعتبر من المكونات الأساسية في عملية تعلم القراءة، وهل تسهم بصورة محددة

غنية للغة المكتوبة، حيث يتمكن الأطفال الصغار من بداية اكتساب القراءة والكتابة، بطرق ذات معنى بالنسبة لهم. ففصول الروضة يمكن أن توفر العديد من الفرص لاستخدام اللوجو داخل سياقات ذات معنى بالنسبة للأطفال. واللعب السوسيودرامي يعتبر من أمثلة هذه الفرص. وسواء أكان اللعب يتم حول ركن المنزل، أو حول موضوعات أخرى، فإنه يوفر فرصاً متعددة لكي يتضمن علامات، ولافتات مناسبة لموضوع معين. إن هذا النوع من التعرض للطباعة في سياق ذو معنى، سوف يعاون الأطفال على بداية الانتقال إلى القراءة المرتبطة بسياق معين، وهي الخطوة التالية تجاه القراءة بطلاقة. فيمكن استخدام اللافتات والطباعة في أركان الفصل التعليمية مثل ركن المنزل، ركن المكبات، والأركان الأخرى، مثل مطعم الوجبات السريعة، السوبر ماركت، محل اللعب، المحار، ومكتب البريد.

وفي دراسة مورور وراند (1991) - les- Morrow, Muriel Iery _ Mandel & Rand فقد تناولت كيفية الارتقاء بالقراءة والكتابة، أثناء اللعب من خلال تصميم بيئة فصل الطفولة المبكرة.

وفي هذه الدراسة تم تقييم أثار التغيير في بيئة أنشطة الطفولة المبكرة، وداخل مراكز النشاط فيها وأشكال التوجيه التي تتبعها المعلمة بالنسبة لسلوك القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وقد وجد أن الأطفال يكونون أكثر ميلاً للاشتراك تطوعياً في سلوك القراءة والكتابة خلال اللعب الحر حينما تكون خامات القراءة والكتابة مقدمة، وحينما توجه المعلومات الأطفال لاستخدام هذه الخامات.

في نمو وعي الأطفال الفونولوجي، ووعيهم بالطباعة (كاثلين روسكوز وآخر، ٢٠٠٠، ٤٥: ٤٦). ومعنى آخر، هل توجد بالفعل علاقة مباشرة ما بين أشكال اللعب الرمزي، والوعي الفونولوجي لدى الأطفال، ونمو استعدادهم للقراءة. أي هل الأطفال الأكثر ميلاً للعب الرمزي، هم كذلك الأطفال الأكثر إظهاراً للوعي الفونولوجي، والذين يظهرون مستويات أعلى في الاستعداد للقراءة.

لقد تعددت المحاور التي تناولت دراسة العلاقة بين الاستعداد القرأني وبعض أشكال اللعب، بحيث يمكن تقسيمها إلى المحاور التالية:

١- دراسات تتبعت أثر إدماج خامات القراءة والكتابة داخل اللعب الرمزي:

حيث تناولت دراسة روسكوز (١٩٨٨) - Poskos, Kathleen علاقة كل من اللعب والقراءة والكتابة. وأوضحت نتائج هذه الدراسة التي اختبرت لمدة ستة أشهر، سلوك القراءة والكتابة، داخل سياق اللعب التمثيلي الطبيعي لثمانية أطفال من عمر ٤ و ٥ سنوات حيث أوضحت النتائج أن القراءة والكتابة كانت متضمنة في لعبهم بطريقتين:

١- ابتكار القصص باستخدام مواقف، وحبكات وحلول مستقاة من الأدب.

٢- إظهار مواقف تتضمن القراءة والكتابة أو التوجه نحو القراءة والكتابة.

أما دراسة نيرس (١٩٨٨) - Joanne, Nurss فقد تناولت فعالية استخدام ألعاب اللوجو داخل فصول مرحلة الطفولة المبكرة، باعتباره أحد الجوانب الهامة، لإتاحة بيئة

كما أوضحت دراسة دايسون (1992) - Dyson, Anne - Haas أن نمو اللغة المكتوبة يتضافر مع خبرات الأطفال بوسائط رمزية متنوعة. فأتناء العام الثانى من العمر، يبدأ الأطفال فى استخدام أدوات الرموز للتعبير عن معانى معينة فى العلامات المستخدمة فى رسومهم.

إن تطور الرسوم، يرتبط بصورة معقدة مع التعبيرات الدرامية، والحديث، وأحياناً ما يرتبط باللعب الاجتماعى. إن اللعب الاستكشافى باستخدام الطباعة واستخدام الطباعة كأداة داخل اللعب الدرامى يعتبر دعماً فريماً لدخول الأطفال الصغار للغة المكتوبة.

وفى هذه الدراسة تمت ملاحظة اثنين من الأطفال فيما يتعلق بنمو القراءة والكتابة، وهذين الطفلين داخل مدرسة حضرية، من الأمريكيين الأفارقة. وقد أوضحت الملاحظة، كيف أن الكتابة المبكرة، تتشكل من خلال الأنشطة الاجتماعية، وكيف تكتسب الكتابة أهمية وظيفية أعظم.

أما دراسة بيرلمانر ولاميناك (1993) Perimulter & laminack فقد اقترحا من خلالها طرراً للمعلومات لى يرفعوا نمو القراءة والكتابة لدى الأطفال، داخل ركن اللعب الدرامى بتوفير أدوات متصلة بالقراءة والكتابة، مثل الأقلام والأوراق، التى يمكن للأطفال استخدامها فى مواقف حقيقية داخل لعبهم.

كذلك تناولت دراسة ستراود جوديت (1990) Stroud, Judith اللعب بالمكعبات، وبناء الأساس للقراءة والكتابة، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة التى عرضت بها، فوائد اللعب بالمكعبات، فيما يتعلق بنمو القراءة والكتابة. حيث توفر خبرات فعلية للقراءة والكتابة. وتقدح الدراسة أن ركن اللعب بالمكعبات

يمكن أن يتم تعزيزه بالكتابة، باستخدام خامات حقيقية، ونافعة، ومناسبة، متضمنة: كتب حول موضوعات متنوعة، ومجلات، وصور تتضمن أبنية متنوعة، أطرف جوابات، بالإضافة إلى آلة طباعة.

وفى دراسة إينارسدوتير (1996) Einarsdóttir - Johanna يتم اختبار نمو القراءة والكتابة داخل سياق اللعب، فى فصلين من فصول الروضة. وقد أوضحت الدراسة أهمية أن تثرى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة اللعب الدرامى، بأدوات القراءة وخامات الكتابة.

حيث أوضحت النتائج، أن دمج خامات اللعب فى اللعب الدرامى، يوفر امتداداً طبيعياً لعمل الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، ويعطيهم فرصاً للعمل فى أنشطة تثيرهم، وتحدى قدراتهم.

٢- دراسات تشبعت أثر اللعب الرمضى بأشكاله المختلفة على نمو الاستعداد القرائى للأطفال:

حيث تناولت دراسة شريدن وكارول (1988) Taylor Schrader & Carol دور اللعب الرمضى كأداة منهجية فى نمو القراءة والكتابة المبكرة. وفى هذه الدراسة أوضح الباحثان، أن اللعب الرمضى له ميزة كأداة يمكن استخدامها فى المنهج لتنمية القراءة والكتابة المبكرة. وقد تمت ملاحظة أربع معلمات فى مرحلة ما قبل رياض الأطفال، ملاحظة طبيعية داخل فصولهم، أثناء إظهارهم للطرق التى يقرن فيها بتفسير النمو المبكر للقراءة والكتابة من خلال قيامهم بمشاركة الأطفال داخل سياق لعبهم الرمضى. وقد كان الأطفال المشاركون فى هذه الدراسة من وسط وغرب أمريكا، من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة، بيض، تتراوح أعمارهم من 3 إلى 5 سنوات.

وهذه المناهج الثلاثة هي :

١- هاى سكوب High Scope

٢- المهارات المنظمة Formal skills

٣- حركة المدرسة الحديثة Movimento da Escola Moderna

وقد تكونت العينة من (٢٢٣) طفلاً وطفلة، تمت متابعتهم طويلاً من دور الحضانة، وحتى المدرسة الابتدائية. وقد تم عمل ملاحظات منظمة داخل (١٥) دور حضانة. وتم قياس المفحوصين حينما تركوا دور الحضانة، ثم تم قياسهم بعد تسعة أشهر.

وقد أوضحت النتائج أن التعرض لبرنامج هاى سكوب قد ارتبط بدرجات أعلى من حيث نتائج المنهج على كل من القراءة والكتابة. أما التقبل الاجتماعي، فقد كان أقل داخل مجموعة المهارات المنظمة.

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال داخل برامج الهاى سكوب كانوا يقضون وقتاً أطول فى اللعب التمثيلي، والقصص، والشعر، والغناء، وفى مناقشات غير رسمية وفى أنشطة حل المشكلات. وكل هذه الأنشطة، يمكن أن تشرح التطور الأكبر فى القراءة والكتابة عند التحاقهم بالمدرسة.

دراسة بيرجين وموير (١٩٩٥) و Doris - Bergen, Mouer - Daria حول اللعب الرمزي، والوعي الفونولوجي، ومهارات القراءة والكتابة لدى ثلاثة مستويات عمرية.

وقد قام الباحثان بدراسة طولية تتبعية لعدد (١٤) طفلاً وطفلة) مختلفين فى وعيهم الفونولوجي (سبعة أطفال مستوى مرتفع، وسبعة أطفال مستوى منخفض). حيث

وقد تم عقد دورة تدريبية للمدرسات فى الخدمة، بغرض تمكينهن من فهم النمو الطبيعي للقراءة والكتابة، وكيفية جمع البيانات. وخلال فترة مدتها أسبوعين، تم جمع بيانات مدة كل منها (٣٠ دقيقة) لمدة ثمانية أيام، باستخدام شرائط الفيديو والتسجيلات الصوتية للعب الأطفال الرمزي داخل أركان اللعب المستخدمة فى الفصل.

كذلك قام الباحثان بدراسة تسجيلات المعلمة وإنتاج الأطفال من اللغة المكتوبة. وتم تحليل فقرات من التدريس - التعلم المرتكز على نظرية "فيجوتسكى حول منطقة النمو الأقرب Zone of proximal development وتم تصنيف سلوك كل معلمة باعتباره إما يوسع أو يعيد التوجيه.

فالمعلمات يظهرن أساليب تفاعل تعمل على توسيع، أو إعادة التوجيه، ولكن بدرجات مختلفة. وقد استخدمت كل المعلمات أساليب تفاعل توسيعية أكثر من استخدامهن لأساليب إعادة التوجيه، وقد دعمت النتائج نظرية فيجوتسكى.

دراسة دايسون وأن (١٩٩٠) Dayson & Anne Haas أوضحت هذه الدراسة العمليات النمائية التى تسمح للأطفال باستخدام الرموز لكى يمثلوا خبراتهم من العالم، ولكى يبنوا عالمهم المتخيل. وقد أكدت الدراسة على الدور المحورى لكل من الفن واللعب، فى نمو قدرات الأطفال على صناعة الرموز.

دراسة نابوكو، وسيلفا (١٩٩٥) Nabuco & Sylrs حول مقارنة درجات الأطفال على مقياس ECERS بالنسبة لثلاثة مناهج فى مرحلة ما قبل المدرسة، وملاحظة هؤلاء الأطفال عند دخولهم المدرسة الابتدائية.

تمت ملاحظتهم على ثلاث فترات عمرية من حيث اللعب الرمزي، الذي تم تسجيله بواسطة شرائط فيديو. وقد تمت ملاحظة ثلاثة مستويات من اللعب :

١- لعب تمثيلي يتضمن استخدام الأدوات، والأدوار، والموضوعات، من خلال أفعال تخيلية.

٢- لعب يتضمن القراءة والكتابة، بمعنى أن يكون اللعب متضمناً لاستخدام أدوات فعلية من القراءة والكتابة (أوراق- أقلام- كتب- كروت عليها حروف وأرقام- استخدام اللغة).

٣- لعب تمثيلي متصل بالقراءة والكتابة، بمعنى أن يتضمن اللعب في النوع (١)، والنوع (٢) في آن واحد.

وقد أوضحت النتائج أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لم يختلفوا كثيراً (ذوي الوعي الفونولوجي المرتفع والمنخفض) من حيث درجاتهم على بعض المتغيرات الخاصة بالقراءة والكتابة. بالإضافة إلى ذلك، وجدت علاقة موجبة، بين كم اللعب الرمزي، وبعض الاختبارات الخاصة بالقراءة والكتابة.

كما وجدت اختلافات قليلة في لعب المجموعتين من الأطفال. فعلى الرغم من أن الأطفال ذوي الوعي الفونولوجي المرتفع قد استمروا في التحسن على مقاييس القراءة والكتابة، كما أن العلاقة الموجبة بين كم اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة والقراءة والكتابة قد بقيت. إلا أنه قد وجدت نتائج مماثلة في الصف الأول الابتدائي، مع وجود بعض الاختلافات في اللعب بين الأطفال ذوي الوعي الفونولوجي المرتفع والمنخفض. فالمجموعة ذات الوعي الفونولوجي المرتفع، قد أحرزت درجات أعلى على عدد متنوع من مقاييس القراءة

والكتابة، وكم اللعب الرمزي في مرحلة ما قبل المدرسة استمر في الارتباط مع هذه الدرجات.

إلا أن هناك بعض الاختلافات الهامة قد ظهرت في المجموعة ذات الوعي الفونولوجي المنخفض. فنصف هؤلاء الأطفال قد ظل متخلفاً في نمو في مجال القراءة والكتابة، بينما لحق النصف الآخر بالمجموعة الأعلى. وقد حاول الباحثان تحليل أشكال اللعب واللغة التي اشترك فيها هؤلاء الأطفال تحليلاً كيفياً للإجابة على ما إذا كانت هناك اختلافات سابقة أو لاحقة بين مجموعة الوعي الفونولوجي المنخفضة الذين تمكنوا من القراءة فيما بعد، وأولئك الذين كانت قراءتهم دون المستوى في الصف الأول الابتدائي. وقد وجد أن الأطفال الذين تحسن أدائهم للقراءة في الصف الأول، كان لعبهم الرمزي أقرب للأطفال ذوي الوعي الفونولوجي المرتفع. حيث تضمن لعبهم حكايات مقتبسة من الأفلام، والشخصيات يتم تمثيلها والتحدث على لسانها بأصوات ملائمة.

٣- دراسات تحليلية ونقدية تناولت العلاقة بين اللعب الرمزي ونمو الوعي بالقراءة والكتابة :

١- دراسة ايزنبرج وجاكوب (١٩٨٣) Isenberg & Ja-cob حول القراءة والكتابة واللعب الرمزي. حيث قاما بمراجعة الدراسات النظرية والامبريقية المتعلقة بوجود علاقة ما بين عمليات ومحتوى اللعب الرمزي لدى الأطفال الصغار، ونمو القراءة والكتابة لديهم. كما أوضحا كيفية الاستفادة من هذه العلاقة داخل فصول الروضة بصورة عملية.

المنهج والإجراءات :

١- عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٣٧) طفلاً وطفلة - بالمستوى الأول من الروضة أى تتراوح أعمارهم من ٤,٣ : ٥,٣ سنوات. وقد تم اختيار العينة من أربعة فصول من فصول المستوى الأول من الروضة، وذلك بناء على تقديرات المعلمة. بحيث كان يطلب من كل معلمة فصل أن تحدد عشرة أطفال من فصلها، بحيث يمثل خمسة منهم أعلى خمسة أطفال من حيث الاستعداد القرائى، والوعى الفونولوجى، ويمثل الخمسة الآخرون أقل خمسة أطفال من حيث الوعى الفونولوجى والاستعداد القرائى.

وبالتالى أمكن تجميع مجموعتين تجريبيتين إحداهما تمثل مجموعة الوعى الفونولوجى والاستعداد القرائى المرتفع. والآخرى تمثل مجموعة الوعى الفونولوجى والاستعداد القرائى المنخفض.

وكان عدد الأطفال بالمجموعة الأولى (٢٠) طفلاً وطفلة (٨ إناث، ١٢ ذكور) وعدد الأطفال فى المجموعة الثانية (١٧) طفلاً وطفلة (٧ إناث، ١٠ ذكور) وقد كانت العينة كلها مأخوذة من مدرسة تجريبية واحدة بمنطقة مصر الجديدة التعليمية ولذا فإنه يفترض أن العينة متجانسة من حيث المستوى الثقافى والاجتماعى.

٢- الإجراءات :

تم تطبيق مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) على أطفال عينة البحث (المجموعتين التجريبتين، ذوى الوعى الفونولوجى المنخفض والمرتفع، والتي سبق أن تم تحديدهم بناء على تقديرات المعلمات). وذلك للتأكد من صدق تقديرات المعلمات.

٢- دراسة بيليجرينى وجالدا (١٩٩٣) Pellegrini & Galda التى تناولت بالمناقشة دور كل من نظريتى بياجيه وفيجوتسكى، ومراجعة البحوث التجريبية والطولية حول دور اللعب الرمضى فى نمو القراءة والكتابة. وقد وجدوا دوراً محدداً للبالغين فى اللعب الرمضى وإنتاج اللغة المنطوقة، وأن استخدام الأطفال للغة الحديث حول اللغة أثناء تفاعلهم مع أقرانهم يعتبر هاماً للقراءة المبكرة. ومن ثم يمكن تصور أهمية ذلك فى المجال التربوى بصفة عامة.

هدف الدراسة وأسئلتها :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية ما بين بعض أنواع اللعب الرمضى والمدة التى يستغرقها الأطفال فى الاشتراك فى هذا اللعب من ناحية، وبين نمو الاستعداد القرائى لهؤلاء الأطفال من ناحية أخرى.

وبالتحديد فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أكبر للاشتراك فى أنشطة اللعب الرمضى هم أنفسهم الأطفال الذين يظهرون استعداداً قرائياً أكبر.

٢- هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أقل للاشتراك فى أنشطة اللعب الرمضى يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أقل.

٣- وهل هناك اختلافات بين الذكور والإناث فى أنواع اللعب الرمضى التى يمارسونها، ومن ثم توجد اختلافات بينهما فى الاستعداد القرائى.

وقد وجد بالفعل أن تقديرات المعلمات كانت متسقة مع نتائج المقياس.

ويوضح الجدول رقم (١) متوسطات درجات أطفال المجموعة ذات الوعي القرائي المرتفع، والتي تم اختيارها على أساس من تقديرات المعلمات، على مقياس الاستعداد القرائي.

جدول (١)

ن	م	ع	نسبة الخطأ	ت جدولية	ت المصوبة
٢٠	١٢٨,٥٥	٦,٧٧	١,٥١	١,٧٢	١١
١٠,٣					

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات مقياس الاستعداد القرائي عند المجموعة المرتفعة المختارة بواسطة المعلمات كانت (١٢٨)، وهي دالة عند درجة ٠,٠٥.

ويوضح الجدول رقم (٢) متوسطات درجات أطفال المجموعة ذات الوعي القرائي المنخفض والتي تم اختيارها على أساس من تقديرات المعلمات على مقياس الاستعداد القرائي.

جدول (٢)

ن	م	ع	نسبة الخطأ	ت جدولية	ت المصوبة
١٧	٩٨,٠٠	٩,٨١	٢,٢٨	صفر	١٦
١٧,٥					

ومن هذا الجدول يتضح أن متوسط درجات مقياس الاستعداد القرائي عند المجموعة المنخفضة، المختارة بواسطة المعلمات كانت (٩٨) وهي دالة عند درجة ٠,٠٥.

وذلك يعني أنه كان هناك اتساق بين تقديرات المعلمات ودرجات الأطفال الفعلية على مقياس الاستعداد القرائي.

يلى ذلك ملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الرمزي في ركن الأسرة وركن المكعبات.

وقد كان اختيار هذين الركنين على أساس من الدراسات السابقة التي أوضحت ميل الأطفال الذكور للعب بالمكعبات أكثر من ميلهم للعب الدرامي بينما ميل الإناث إلى اللعب التمثيلي، أكثر من اللعب بالمكعبات (جليندا ماسكونوتون Glenda Mac Naughton، ٢٠٠٠، ١٢) وبالتالي فإن الاكتفاء بملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الدرامي في ركن الأسرة فقط قد يعطي نتائج مضللة نظراً لميل بعض الأطفال وخاصة من الذكور للعب في ركن المكعبات حيث يظهرون تمثيلاتهم الرمزية من خلال هذا الركن بدرجة أكبر.

٣- أدوات البحث :

استخدم في هذه الدراسة مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) من إعداد: جيهان محمود محمد جودة، وذلك لمناسبتها لهذه المرحلة العمرية، بالإضافة إلى حدثاته.

ويهدف هذا المقياس إلى قياس مهارتين أساسيتين يتفرع كل منهما إلى عدد من المهارات الفرعية، وذلك لأطفال المستوى الأول من الروضة في المرحلة العمرية (٤,٣ : ٥,٣ سنوات)، والمهارتين هما :

١- مهارات اللغة المكتوبة Written - Language skills

٢- مهارات اللغة الشفهية Oral - Language skills

وتنقسم مهارات اللغة المكتوبة بدورها إلى :

١- التمييز البصري.

٢- التأثر السمعي والبصري.

٣- التأخر البصري والحركي.

٤- الذاكرة البصرية.

٥- الحروف الهجائية والأعداد.

كما تنقسم مهارات اللغة الشفهية إلى :

١- الحصيلة اللغوية

٢- الإدراك السمعي

كذلك تمت ملاحظة لعب الأطفال الرمزي داخل ركني الأسرة والمكعبات، وكانت المعلمات تدون ملاحظاتهم (المعلمات كن من خريجات كلية رياض الأطفال) حول سلوك الأطفال الرمزي في كل ركن، ورد الأطفال على استفسارات المعلمات حول ما يقصدونه من التكوينات التي يقوم بها الأطفال في ركن المكعبات.

وقد أمكن من خلال هذه الملاحظات تمييز ثلاثة مستويات من السلوك الرمزي أثناء اللعب، بحيث يمكن إعطاء درجة معينة في التقدير على اللعب الرمزي وهي:

أولاً - اللعب الدرامي والتمثيلي :

١- تعطى درجة (صفر) للطفل الذي يرفض الاشتراك في اللعب، أو الطفل الذي يكتفى بمشاهدة أو مراقبة لعب الأطفال دون الاشتراك الفعلي فيه.

٢- تعطى درجة (١) للعب الطفل في هذا الركن فردياً وباستخدام الأدوات استخداماً تقليدياً، دون إضافة أي خيال من جانبه.

مثال : طفلة أمسكت بعروسه، وقامت بدور أمها، وكانت تداعبها.

وطفل يقوم بالطهي في الأواني الخاصة بالدمية.

٣- تعطى درجة (٢) للعب الطفل الذي يظهر فيه سلوكاً رمزياً، فيه درجة أعلى من الخيال، وإظهار ما يسمي

بالمسافة الرمزية، بمعنى أن يستخدم الشيء لكي يرمز به إلى شيء آخر.

مثال : طفل يقوم بلعب أدوار مهنة الطبيب، ويمسك السكين البلاستيك بدلاً من الحقن، ويقوم بالكشف على الممندة، وكأنه يكشف على شخص.

ثانياً - اللعب بالمكعبات :

١- تعطى درجة (صفر) للطفل الذي يرفض الاشتراك في اللعب، أو الذي يكتفى بمشاهدة الأطفال أثناء لعبهم دون المشاركة الفعلية. وكذلك بالنسبة للأطفال الذين يقومون بملء الصناديق أو إفراغها بالمكعبات، أو تكديس المكعبات أمامهم دون أن يكون لهذا التكديس أي غرض واضح من وجهة نظرهم.

٢- تعطى درجة (١) للطفل الذي يقوم بإنجاز تكوين بالمكعبات يشير إلى موضوع تقليدي مثل منزل - برج - هرم، وأن يطلق الطفل نفسه هذه التسمية عليه، لا المعلمة.

٣- تعطى درجة (٢) للطفل الذي يقوم بإنجاز تكوين بالمكعبات يشير إلى موضوع أكثر ندرة، وإدخاله في لعبة الدرامي مع إضافة أجزاء تفصيلية كبدايل substitutions مثل: ناء سفينة واستخدام اسطوانة لكي تشير إلى مدفع السفينة الحربية، أو بناء إنسان آلي ومحاولة تحريكه (حيث تم وضعه على لوح لسهولة تحريكه) لكي يتحدث إلى الآخرين (الطفل هو الذي يتحدث بلسان الإنسان الآلي).

٤- الأسلوب الإحصائي المستخدم :

(T-test) اختبارات لمقارنة دلالات الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة :

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها :

أولاً - بالنسبة للإجابة عن سؤال البحث رقم (١)
حول: هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً
أكبر للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي
هم أنفسهم الأطفال الذين يظهرون
استعداداً قرائياً أكبر.

يشير الجدول رقم (٣) إلى الفروق بين المتوسطات
الكلية للمجموعة التجريبية الأولى (ذات الوعي القرائي
المرتفع) على كل من مقياس الاستعداد القرائي، وكذلك
متوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزي أثناء
ممارستهم لكل من اللعب الدرامي، واللعب بالمكعبات،
ومتوسط الزمن المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٣)

المجموعة التجريبية الأولى	ن	م	ع	ت
درجة الاستعداد القرائي	٢٠	١٢٨,٥٥	٦,٧٧	٤٥,٠٩٤
لعب درامي	٢٠	١,١٢	٠,٤٣	٠,١٨
زمن اللعب الدرامي	٢٠	١٦,٦٢	٥,٣٣	٢٨,٤٧
لعب مكعبات	٢٠	١٠,٨	٠,٤١	٠,١٦
زمن اللعب بالمكعبات	٢٠	١٧,٩٥	٥,١٦	٢٦,٦٢

كذلك يوضح الجدول رقم (٤) العلاقات الارتباطية
بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى على
مقياس الاستعداد القرائي، ودرجاتهم على كل من اللعب
الدرامي واللعب بالمكعبات، وكذلك الوقت المستغرق في
كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٤)

الاستعداد القرائي	لعب درامي	زمن اللعب الدرامي	لعب مكعبات	زمن لعب المكعبات
مقياس الدرجة على الاستعداد القرائي	١,٠٠	٠,١٧٦	٠,١٥٦	٠,١٤٧
لعب درامي	٠,١٧٦	١,٠٠	٠,٣١٢	٠,٢٢٤
زمن اللعب الدرامي	٠,١٥٦	٠,٣١٢	١,٠٠	٠,٣٠٥
لعب مكعبات	٠,١٤٧	٠,٢٢٤	٠,٣٠٥	١,٠٠
زمن لعب المكعبات	٠,٠٩٦	٠,٢٤٣	٠,٢١١	٠,٤١٠

تشير * إلى أن العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية موجبة
بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائي من
ناحية والدرجة على اللعب الدرامي، والدرجة على لعب
المكعبات من ناحية أخرى، وكذلك الزمن المستغرق بينهما.
إلا أن العلاقة الموجبة تعتبر ضعيفة وغير دالة إلا فيما
يتعلق بالزمن المستغرق في اللعب بالمكعبات، وكذلك نوع
اللعب الرمزي الذي يتم إظهاره في اللعب بالمكعبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة «بيرجين وموير» من أن
الأطفال الذين يعملون إلى إظهار قدر أكبر من اللعب
الرمزي، والذين يقضون وقتاً أطول في مثل هذا النوع من
اللعب، يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أكبر، ووعياً
قرونولوجياً أكبر (كانثين روسكوز، ٥٩، ٢٠٠٠: ٦٢)
وبالتالي يمكن القول بأن القدرة على تحويل الأشياء
والمواقف باستخدام الخيال، إلى معاني تختلف عن المعنى
الأصلي للموقف أو للأداة يشكلان الأساس لكل من النمو
العقلي ونمو قدرات الأطفال على الاتصال (جوديث فان
هورن، ١٩٩٣، ١٧، ١٨).

إلا أنه وعلى الرغم من أن حجم عينة الدراسة
الحالية يعتبر أكبر من عينة دراسة «بيرجين وموير»

كذلك يوضح الجدول رقم (٦) العلاقات الارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاستعداد القرائي، ودرجاتهم على كل من اللعب الدرامي ولعب المكعبات، وكذلك الوقت المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٦)

وقت اللعب في الدراما	لعب درامي	لعب المكعبات	لعب درامي	لعب المكعبات	زمن لعب المكعبات
١,٠٠	٠,٣٠	٠,٥٣	٠,٠٦	٠,٢٠	مقياس الدرجة على الاستعداد القرائي
٠,٣٠	١,٠٠	٠,٢٨	٠,٢٩	٠,١٣	لعب درامي
٠,٥٣	٠,٢٨	١,٠٠	٠,٢٦	٠,٧٧*	زمن اللعب الدرامي
٠,٠٦	٠,٢٦	٠,٢٩	١,٠٠	٠,٤٩	لعب مكعبات
٠,٢٥	٠,١٣	٠,٧٧*	٠,٤٩	١,٠٠	زمن لعب المكعبات

تفسير ** إلى أن العلاقة دالة عند مستوى ٠,٠١

ويشير الجدول السابق إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ولكنها ضعيفة بين كل من الدرجة على مقياس الاستعداد القرائي من ناحية، والدرجة على اللعب الدرامي، والدرجة على لعب المكعبات من ناحية أخرى، إلا أن العلاقة الارتباطية الموجبة تعتبر دالة فيما يتعلق بالزمن المستغرق في كل من اللعب بالمكعبات والزمن المستغرق في اللعب الدرامي. بمعنى أن الأطفال في المجموعة التجريبية الثانية يظهرون قدراً من الوقت متماثلاً في اللعب بكل من المكعبات، واللعب الدرامي.

كذلك وجدت علاقات ارتباطية سلبية فيما يتعلق بالدرجة على اللعب الدرامي والزمن المستغرق في اللعب بالمكعبات، وكذلك الزمن المستغرق في اللعب الدرامي والدرجة على اللعب بالمكعبات.

التفجعية الطولية، إلا أن حجم عينة الدراسة الحالية لم تنجح في الوصول إلى علاقات موجبة دالة بين كل من اللعب الرمزي، والوعي الفونولوجي والاستعداد القرائي، إلا فيما يتعلق بالزمن المستغرق في اللعب بالمكعبات ونوع اللعب الرمزي الذي يتم إظهاره فيه. بمعنى أن الأطفال الذين يميلون إلى قضاء وقت أطول في اللعب بالمكعبات، يظهرون كذلك درجة أعلى من التفكير الرمزي في لعبهم بالمكعبات.

ثانياً - بالنسبة للإجابة عن سؤال البحث رقم (٢) حول: هل الأطفال الذين يظهرون ميلاً أقل للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي، يظهرون بالمثل استعداداً قرائياً أقل.

يشير الجدول رقم (٥) إلى الفروق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية الثانية (ذات الوعي القرائي المنخفض) على كل من مقياس الاستعداد القرائي، وكذلك متوسط تقديرات الملاحظين ليعيهم الرمزي أثناء ممارستهم لكل من اللعب الدرامي، واللعب بالمكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٥)

المجموعة التجريبية الثانية	ن	م	ع	ت
درجة الاستعداد القرائي	١٧	٩٨,٠	٩,٨١	٩٦,٢٤
لعب درامي	١٧	٠,٥٣	٠,٤١	٠,١٦
زمن اللعب الدرامي	١٣	١٥,٠٠	١١,٥٥	١٣٣,١٧
لعب مكعبات	١٧	٠,٣٨	٠,٤٢	٠,١٧٦
زمن اللعب بالمكعبات	١١	١٦,٢٣	١٠,٠١	١٠٠,٣

وقد ترجع هذه النتيجة بدرجة كبيرة إلى تسرب أطفال المجموعة التجريبية الثانية من البحث، حيث رفض عدد لا بأس به منهم الاشتراك في كل من اللعب الدرامي واللعب بالمكعبات، (٤) أطفال رفضوا الاشتراك في اللعب الدرامي و(٨) أطفال رفضوا الاشتراك في اللعب بالمكعبات، بالإضافة إلى صغر حجم عينة المجموعة التجريبية أساساً (١٧ طفلاً وطفلة)، وبالتالي فإن العلاقات الارتباطية لم تأخذ خطأ واضحاً يمكن تفسيره بصورة منطقية. إلا أن هذه النتيجة في مجملها تعتبر متفقة مع فرضية الدراسة الحالية من أن الأطفال الذين لا يميلون إلى الاشتراك في اللعب الرمزي، يظهرون بالمثل. استعدداً قرائياً أقل.

ومن جديد تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرجين وموير التتبعية الطولية، التي أوضحت أن الأطفال ذوي الوعي الفونولوجي الأعلى والميل الأكثر للعب الرمزي قد استمروا في التحسن على مقاييس الاستعداد القرائي، أما الأطفال الذين أظهرهم ميلاً أقل للعب الرمزي، فقد استمر عدد منهم في إظهار مستوى فقير من الأداء على مقاييس القراءة، بينما تمكن البعض منهم في اللحاق بزملائهم الأعلى، وإظهار قدرًا مقبولاً من التحسن في المرحلة

الابتدائية. وتحليل اللعب الرمزي لهؤلاء الأطفال، وجد أنه كان أقرب في المستوى للعب الرمزي للمجموعة الأعلى، بالرغم من أن وعيهم الفونولوجي ودرجاتهم على مقياس الاستعداد القرائي كان منخفضاً في البداية، إلا أنه على ما يبدو، قد تمكنوا من اللحاق بزملائهم. وقد يرجع السبب في ذلك إلى ارتفاع أو تحسن مستوى لعبهم الرمزي مقارنة بزملائهم داخل المجموعة المنخفضة الوعي الفونولوجي (كاثلين روسكوز وآخر، ٢٠٠٠، ٥٥: ٥٩).

ثالثاً - بالنسبة للإجابة عن السؤال رقم (٣) حول وجود اختلافات بين الذكور والإناث في أنواع اللعب الرمزي التي يمارسونها، ومن ثم هل توجد اختلافات بينهما في الاستعداد القرائي.

يشير الجدول رقم (٧)، إلى الفروق بين المتوسطات التكبيلة للمجموعة التجريبية الأولى (ذات الوعي القرائي المرتفع) بالنسبة لكل من الذكور والإناث على حدة، وذلك على كل من: مقياس الاستعداد القرائي، ومتوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزي، التمثيلي وباستخدام المكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق في كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٧)

المجموعة التجريبية الأولى	الدرجة على مفهوم الاستعداد القرائي		لعب درامي		زمن اللعب الدرامي		لعب المكعبات		زمن اللعب بالمكعبات	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
المتوسط	١٢٩,٨	١٢٦,٦	١,٢١	١	١٦,٨٧	١٦,٢٥	١,٢١	٠,٨٨	١٨,٧٩	١٦,٦
التباين	٢٩	٧١,٩	٠,١٥٧	٠,٢١٤	٣٣	٢٥	٠,١٥٧	٠,١٢٥	٣٦,١	١٢,٤
الانحراف المعياري	٥,٣٩	٨,٤	٠,٤	٠,٤٦	٥,٧	٥	٠,٤	٠,٣٥	٦,٠١	٣,٥
العدد	١٢	٨	١٢	٨	١٢	٨	١٢	٧	١٢	٧

كذلك يوضح الجدول رقم (٨) إلى الفروق بين المتوسطات الكلية للمجموعة التجريبية (الثانية ذات الاستعداد القرائي المنخفض) بالنسبة لكل من الذكور والإناث على حدى، وذلك على مقياس الاستعداد القرائي، ومتوسط تقديرات الملاحظين للعبهم الرمزي التمثيلي، وباستخدام المكعبات، ومتوسط الزمن المستغرق فى كل نوع من أنواع اللعب.

جدول (٨)

المجموعة التجريبية الأولى		الدرجة على مفهوم الاستعداد القرائي		لعب درامى		زمن اللعب الدرامى		لعب المكعبات		زمن اللعب بالمكعبات	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	إناث
المتوسط	١٠١,٤	٩٩	٠,٥	٠,٧٥	١٧,٨	١٤,٣	٠,٤٣	٠,٥	١٥,٨	١٦,٨	
التباين	١١٨,٦	٢٢,٦	٠,١٦٧	٠,٤١٧	١٤٢,٥	١٧٦,٥	٠,٢	٠,١٦	١١٨,٠	٩٧,٣	
الانحراف المعياري	١٠,٨٩	٤,٧	٠,٤١	٠,٦٥	١١,٩	١٣,٢٨	٠,٤٥	٠,٤١	١٠,٨	٩,٨	
العدد	١٠	٧	٨	٥	٨	٥	٥	٤	٥	٤	

خاتمة وتوصيات :

يتضح من البحث الحالى أن هناك بالفعل نوعاً من الارتباط بين اللعب الرمزي بأشكاله المختلفة، ونمو فهم الطفل للغة كأداة للتواصل بأشكالها المختلفة. فما للغة بمفهومها الواسع إلا نوع من اللظام الرمزي.. ويمكن الأطفال من فهم الرموز المختلفة لثقافتهم، والإقبال على التعامل مع الرموز المختلفة، يوفر للأطفال أرضية خصبة لفهم الرموز اللغوية.

وباستخدام مصطلحات وولفجانج (1974) Wolfgang فإن الأطفال الذين يظهرون بعض الصعوبات فى فهم اللغة

ويتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود اختلافات ذات شأن فيما بين الذكور والإناث، بالنسبة للاستعداد القرائي، أو لأى من أشكال اللعب الرمزي أو الزمن المستغرق فيهما، وذلك إذا ما وضعنا فى الاعتبار عدم تساوى العدد فى المجموعتين، فالذكور يبلغ عددهم (١٢) بينما الإناث (٨)، كما أن إحدى الإناث قد رفضت المشاركة فى اللعب بالمكعبات، مما يجعل عدد الإناث يصل إلى (٧)، وبالتالي فقد ترجع الاختلافات بينهما إلى هذا التباين فى عدد المجموعتين.

ويتضح من الجدول رقم (٨) كذلك صعوبة الوصول إلى تعليمات حول وجود فروق بين الذكور والإناث على أشكال اللعب الرمزي المختلفة، حيث أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال من كلا المجموعتين، قد رفض الاشتراك فى اللعب لاثنتين من الذكور رفضوا الاشتراك فى اللعب الدرامى، وخمسة ذكور رفضوا الاشتراك فى اللعب بالمكعبات، وبالمثل رفضت اثنتان من الإناث الاشتراك فى اللعب الدرامى، ورفضت ثلاثة إناث الاشتراك فى اللعب بالمكعبات. ولذا فإن من الصعوبة الوصول إلى تعميمات بشأن وجود اختلافات بين الذكور والإناث على أشكال اللعب الرمزي الذى يظهوره.

للعب الرمزي ومهارات القراءة اللاحقة، فإنه يكون من المطلوب في هذه الحالة، توضيح الأمر للقائمين على العملية التربوية والتعليمية داخل رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية بضرورة توفير الفرص الحقيقية للأطفال، لممارسة هذا النوع من اللعب وتشجيع الأطفال على الاشتراك فيه، وبحيث تصبح المعلمات على وعى تام بالأبعاد التربوية والتعليمية لهذا النوع من اللعب (اللعب الرمزي) باعتباره من الأنشطة الميسرة لتعلم مهارات القراءة فيما بعد. كما أن عدم الميل للاشتراك في أنشطة اللعب الرمزي يمكن أن تصبح في هذه الحالة كمنع مبرر على وجود صعوبات ثالثة في النمو اللغوي، والاستعداد للقراءة، ونمو مهارات القراءة فيما بعد.

وإستخدامها، قد يكون ذلك مرده إلى وجود صعوبة لديهم في ترميز أفكارهم symbolizing Having difficulty their ideas، وإستخدام الإشارات اللغوية للتعبير عن فهم (كاثلين روسكون وآخر، ٢٠٠٠، ٥٩).

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات السابقة أمثال دراسة «بيرجين وموير» قد وجدت ارتباطات بين بعض أشكال اللعب الرمزي، والوعى الفونولوجي والاستعداد القرائي لدى الأطفال، إلا أن هذه الارتباطات لم تكن دالة إحصائياً بصورة كافية. وينتقل إلى فإن هذا يعنى الحاجة للمزيد من الدراسات في هذا الاتجاه. حيث أن إذا ما ثبت وجود علاقة تبادلية بين

المراجع الأجنبية

- 1- A.D. Pellegrini (1988) : Psychological bases for early education. John Wiley & sons. U.K.
- 2- Clair golomb (1977) : Symbolic play : The role of substitutions in pretence and puzzle games. British Journal of educational psychology, 47, P 175 - 186.
- 3- Glenda Mac Naughton (2000) : Rethinking gender in early childhood education. Paul Chapman pub. Malaysia.
- 4- Howard Gardner (1993) : Frames of mind. The theory of multiple intelligences. Basic Book. U.S.A.
- 5- Jean Piaget (1951) : Play, Dreams and imitation in childhood. London : Henman.
- 6- Joan P. Isenberg & Mary R. Jalongo (1993): Creative expression and play.
- 7- Judith Van Hoorn, P.M. Nourot, B. Scales, & K.R. Alward (1993): Play at the center of the curriculum. Macmillan publ. Comp. U.S.A.
- 8- Kathleen A. Roskos & James F. Christie (2000) : Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives. Laurence Erlbaum Associates, publ. London.
- 9- Kathleen Manning and Ann Sharp (1992) : Structuring play in the early years at school. Ward lock Educational. Hong Kong.
- 10- Lawrence Kohlberg (1992) : Child psychology and childhood education. A cognitive - developmental view.
- 11- Nevill Bennett, liz wood & Sue Rogers (1997) : Teaching through play. Teacher's thinking and classroom practice. Open University Press. U.K.
- 12- Pat gura (1992) : Exploring learning : Young children and blockplay. Paul Chapman pub. U.K.
- 13- Rubin, K.H. Fein, g.g. & Vandenberg, B. (1983): Play. In Mussen, P.H. (ed), Hand book of child psychology : New York : John Wiley, P. 693 - 774.

مقدمة

تعتبر مرحلة الطفولة في سن ما قبل المدرسة من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، وتبرز أهمية السنوات الست الأولى من حياة الطفل في تكوين شخصيته، فالمعالم الرئيسية لشخصية الفرد تتأثر وتتشكل بدرجة عالية بنوع الرعاية والتربية التي يتلقاها الأطفال في بواكير طفولتهم .

ولما كانت السنوات الست الأولى من حياة الطفل تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية وأخطرها كان اهتمام معظم دول العالم في إنشاء مدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشئة الطفل وإكسابه فن الحياة بإعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية بكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تميئتها ويشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه .

تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة

د. محمد إبراهيم عبدالحاميد

مدرس رياض الأطفال

كلية التربية النوعية - ببورسعيد

جامعة قناة السويس

وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والعديدية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والجماعية، وإنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، كما تهدف إلى التنشئة الاجتماعية والصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكين الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته في تكوين الشخصية السليمة، وعلى تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومحسنة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية في التربية الدينية كسلوكيات، وتعميد الطفل على النظام وتكوين علاقات انسانية مع المعلمة والزملاء.

ويطلب ذلك عدم تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص بل بنظام اليوم الكامل بحيث يمارس الأطفال أنشطة متنوعة ويمارسون أنشطة متكاملة تنمي فيهم الجوانب الروحية والخلقية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية، كما يراعى تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات بين الأنشطة الهادفة والحركية وتخصيص أوقات للنشاط خلال اليوم لعدم إرهاق الطفل كما لا يجوز تكليف الأطفال بواجبات منزلية - (Ma-cral Contanco , J, 1990 , P. 206)

وتتضح أهمية رياض الأطفال لما لها من تأثير بالغ في نمو الطفل، ومن هنا تأتي أهمية الأنشطة التي يجب أن تراعى المتطلبات والاحتياجات الخاصة بالطفل حيث يتمكن من خلالها سهولة الاختيار للنشاط الذي يمارسه، وقد تختلف العديد من المناهج فيما بينها في الطريقة التي

تقدم بها نفس المحتوى تبعاً للفلسفة التي يركز عليها هذا المنهج سواء كان تقليدياً أو متمركزاً حول الطفل.

ويتفق العلماء واضعوا المناهج على ضرورة أن تتوافق بعض الشروط في مناهج طفل ما قبل المدرسة منها :

- أن يتلاءم المنهج بصورة فردية مع كل طفل.
- اللعب يجب أن يكون عصب برامج الطفولة المبكرة بالاضافة إلى إتاحة فرصة البحث والتجريب.
- إتاحة فرصة اختيار الأنشطة لكل طفل حتى نشبع اهتماماتهم الفردية بالاضافة إلى تدريبهم على اتخاذ القرار وتوفير الدافعية للتعليم.
- يجب أن توفر المناهج الفرصة للأطفال لإعادة والتكرار في الأنشطة إذا ما رغبوا في ذلك.
- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات وهذا بالطبع يتضمن تنمية قدرته على حل أنواع مختلفة من المشكلات ويشجع الطفل على إعطاء الاحتمالات المتعددة والمتنوعة للحل والتي قد تكون غير متوقعة حتى من جانب المعلمة أو من جانب المخطط للنشاط.
- تعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة التفكير ونوعه، مما يضيف طابعاً خاصاً يجب أن يتميز به مناهجهم والبيئة المتاحة لهم بحيث يقابل احتياجات هذه المرحلة، كما أن معلمة الروضة في حاجة الى معرفة خصائص أطفالها واحتياجاتهم، إذا ما أمكن لها أن تخطط بشكل جيد للبيئة التربوية التي تشبع هذه الاحتياجات وتتخلص احتياجات الأطفال فيما يلي :
- استخدام أجسامهم النامية بسرعة واحتياجات جسمانية .
- أن يكتشفوا العالم من حولهم واحتياجات عقلية .

- النمو في اللغة واحتياجات لغوية.

- أن يتعلموا كيف يتعاملون مع الآخرين «جانب اجتماعي».

- أن يفكروا في انفسهم باعتبارهم أشخاصاً قادرين «جانب نفسي».

كما تتلخص الطرق التي يجب أن يتعلم بها الأطفال فيما يلي:

- أن يجربوا ويربوا أجسامهم.

- أن يتناولوا يدويًا - يتذوقوا - يشاهدوا - يلاحظوا.

- أن يستمعوا إلى لغة تتعلق بتجاربهم الشخصية المباشرة.

- أن يقوموا بإنتاج الأشياء.

- أن يشاركوا في الخانات مع أشخاص آخرين.

- أن يشعروا بأنهم متقبلون من الآخرين.

- أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم أو حتى يشاركوا في حلها. (عزة خليل، ١٩٩٧، ص ١٥-١٦).

خصائص نمو طفل الروضة :

النمو عملية ارتفاعية متتابعة - موصولة الحلقات - من التغيرات التي تكشف لنا إمكانات الطفل حيث تظهر الامكانيات الكاملة أولا تظهر، أو قد تتحقق بمستوى أو بأخر وفقاً للتفاعل الوظيفي لإتصال الطفل بالبيئة.

إن النشاط الذي يقوم به الطفل في الوسط المحيط به يمكن وراء نمو امكانياته الكاملة واستعداداته الطبيعية وتشكل الشخصية في الأشكال المختلفة للنشاط الذي يخطر فيه الطفل، وهكذا ينطوي النشاط المنظم تربوياً

على امكانيات هائلة للنمو المتوازن المتعدد الجوانب للطفل، كما ينطوي على مغزى هائل بالنسبة لقضية تنشيط نمو الأطفال، والاسراع به بما يحقق التطور الأفضل لنموهم، والتفتح الأمثل لإمكاناتهم التطورية النسانية. (طلعت منصور: ١٩٧٩، ص: ١٥٤)

ومن أهم المتطلبات الأساسية اللازمة لتنظيم النشاط لدى الطفل ما يلي :

(أ) أن يتفق النشاط مع القدرات الجسمية والعقلية.

(ب) أن يتفق مع حاجاتهم واهتماماتهم من خلال ربط الأنشطة باهتماماتهم واتخاذ حاجاتهم كمحاور أساسية للأنشطة، وكدوافع لتعلم طفل الروضة. (عواطف إبراهيم محمد: ١٩٧٧، ص: ٤٤)

أولاً - خصائص النمو الجسمي - النفسحركي :

يتميز النمو الجسمي لطفل الروضة بزيادة الحجم، فتتم الأطراف نمواً سريعاً، ويمتد الجذع بطريقة متوسطة، أما الرأس فينمو نمواً بطيئاً، ويصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد.

والنمو الحركي للطفل هو التغيرات التي تطرأ خلال حياته على سلوكه الحركي، كما يعبر عنه مجموع الحركات والمهارات والقدرات الحركية التي يمكن ملاحظتها، وطفل الخامسة يكون قد اكتسب القدرة على الاتزان والضبط أثناء سلوكه الحركي وهو يستطيع السير في خط مستقيم، وأن يتحول من الجلوس إلى الوقوف وإلى القرفصاء في تسلسل، وتزايد مهاراته في استعمال يده، فيختسل ويرتدي ملابسه بنفسه ويرسم إطاراً واحداً قليل التفاصيل، ويلون ويقطع ويلصق المواد المختلفة (عواطف إبراهيم محمد: ١٩٩٣، ص: ٥١-٥٣).

وعلى الرغم من أن كثيراً من المهارات الحركية الأساسية ترجع إلى عوامل وراثية مرتبطة بالنمو العصبي ومستوى نضج الطفل العضلي، فإن البيئة وما يتصل بها من حفز وتعليم وتدريب لها دور في تنميتها ويأثر النمو الحركي بكيان الطفل العضوي (عواطف إبراهيم محمد، المرجع السابق، ص ١٠)

يستمر للنمو الحركي في التقدم في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتحقق لطفل هذه المرحلة القفزة الهائلة في جوانب النمو، ومن أولى المظاهر في النمو الحركي في هذه المرحلة تحقيق الطفل السيطرة على الحركات التي تستخدم عضلات الذراعين والخصدين، فالطفل يتعلم المشي في المرحلة السابقة، ولكنه في هذه المرحلة يجري ويقفز ويسلق ويكتسب القدرة على التوجيه المكاني، ومن المظاهر الأخرى في التقدم الحركي أن يحدث التخصص في السلوك الحركي فبعد أن يميل بكل جسمه ويدفعه إلى الأمام لكي يرمى الكرة في المرحلة السابقة مثلاً فإنه الآن يحرك يديه فقط مع ثبات جسمه لكي يرمى الكرة.

كما تبدأ الفروق بين الجنسين في السلوك الحركي في الظهور وهنا تظهر أثر الثقافة وتدريبها للأدوار بكل جنس / نوع وهي ما نسميه التمييز الجنسي sexual Typing، فالذكور يميلون ناحية التعبير العضلي العنيف كألعاب الكرة والجرى وكل الألعاب التي تحتاج إلى مجهود وعنف وقوة بدنية؛ بينما تميل الفتيات إلى اللعب الذي يتطلب الدقة والمهارات والتدريب مثل الرقص الأيقاعي ولعبة الحجلة.

ويمكن أن نحدد الخصائص الجسمية والحركية لطفل الروضة في عدة نقاط محددة :

- مهاراته الحركية الكبيرة أكثر نمواً من مهاراته الحركية الدقيقة.

- مدة انتباهه في تزايد مضطرد، ولديه القابلية للجلوس فترة أطول.

- يزايد نمو التأزر بين العين واليد.

- له قابلية للجرى والوثب والقفز.

- العضلات الكبيرة تحتاج لأنشطة جسمية لتقويمها.

- الأعين ليست نامية بالكامل وليست جاهزة للتمييز الدقيق.

- الأشكال يمكن أن ترسم وأن يخطط لها.

- أجهزة الجسم غير ناضجة ولذا فهو يحتاج للذهاب للحمام بشكل متكرر.

- يلمز تفضيله لأحد اليدين.

- حاسة اللمس تعتبر هامة للتعرف على اللمس، وكثير من التعلم يتم عن طريق اللمس.

- يهتم بالتلوين والقص واللصق والرسم والبناء عن طريق المكعبات.

- القدرة على كتابة الاسم الأول.

- يبدأ في فقد أسنانه اللبنية. (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٧ - ١٨).

ويعد النمو الجسمي من الجوانب الهامة التي يجب التركيز عليها وذلك لأن التغيرات الجسمية تساعد الطفل على إصدار بعض السلوكيات وتحديد الخبرات الاجتماعية والمعرفية التي يكتسبها الطفل وأيضاً تغير من الطريقة التي يستجيب بها الناس المحيطين به.

ثانياً - خصائص النمو العقلي :

يتم في تلك المرحلة نمو أكثر من نصف النمو العقلي للفرد وقد أثبت "بلم" أن نسبة ٢٠% من النمو في ذكاء الطفل على الأقل يتكون في خلال السنة الأولى من العمر وأن نسبة ٥٠% منه يتكون حوالي السنة الرابعة، و٨٠% منه حتى حوالي السنة الثامنة، و٨٢% منه حتى السنة الثالثة عشرة. (ملكة أبيض، ١٩٩٣، ص ٥٨).

كما ركز بياجيه على أهمية إكساب الطفل الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم بما يعمل على تكامل نموهم العقلي وفقاً لنظروفهم البيئية وعواملهم الوراثية الخاصة.

والطفل في حاجة للبحث والمعرفة والاستطلاع والاكتشاف خلال تلك المرحلة حيث أنه يميل بطبعه إلى الحركة واللعب وهي تمثل أنواعاً نمائية أصلية عنده ويكتسب الطفل معلوماته وتنمو معارفه عن طريق خبراته الحسية الحركية التي يمارسها بنفسه ولذلك يجب العمل على:

- توفير مثيرات متنوعة واسعة للطفل، حتى يتيح له إمكانات الفحص والبحث والتساؤل.

- توسيع بيئة الطفل عن طريق اصطحابه في زيارات ورحلات وزيارات متعددة ومشاركته في الأحداث الاجتماعية.

- استخدام خامات البيئة في أدوات ولعب الأطفال وتوجيه أنشطة الطفل إلى تلك المواد والأدوات.

- تشجيع وتنمية هوايات الطفل المختلفة، مثل جمع الأشياء كالصور والبيانات (هدى قنارى، ١٩٨٣، ص ٥٠) :

(١٤٥ - ١٥٢)

ويحتاج الطفل أيضاً لاكتساب المهارة اللغوية، حيث أن اللغة تنمو بسرعة شديدة، وهي من ضروريات الاتصال وأساسيات التفكير، ومن الضروري استغلال هذه الفرصة لاكتساب الطفل قدر كبيراً من الكلمات والتعبيرات والمفاهيم التي تنمي محصله اللفظي وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية وذلك عن طريق :

* نشاط اللعب فهو مدخل أساسي في نمو الكلام وتشجيع تساؤلات الأطفال والاهتمام بالاجابة عن استفساراتهم، وإفصاح المجال للحديث والمناقشة والمجادلة.

ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى تنمية المهارات العقلية مثل : التفكير، الإدراك، التفكير وذلك من خلال : ترديد الأغاني والأناشيد والقصص التي سبق أن تعلمها ولابد من تربية حواس الطفل مع تدريبه على الملاحظة المنظمة، وتنويع خبرات الطفل الفردية، حتى يكتسب خبرة متكاملة تعمل على تطور نموه وتكامل شخصيته. (هيام محمد عاطف، ٢٠٠١، ص - ص ٨١-٨٢).

ومما لا شك فيه أن النمو العقلي للأطفال سوف يعاق دون استخدام اللغة، وأن نمو اللغة نفسه يعاق دون فرصة استخدامه في الأنشطة وأن الأطفال يتحدثون قبل أن يجدوا شيئاً يتحدثون عنه ومن هنا نجد أهمية إتاحة البيئة الغنية بالخامات والمنظمة في الفصل لكي يتبع التدريب والحديث والتواصل حول الأنشطة والخبرات، بحيث يتيح الفرصة للنمو اللغة من خلال الأنشطة والاكتشاف كما يتيح فرصة للنمو العقلي عن طريق الاستكشاف ومزيد من المناقشات حول هذه الاكتشافات بحيث يغذى الفكر واللغة كل منهما الآخر.

وقد لخصت الإدارة العامة للتعليمية بساوت داكوتا الخصائص التعليمية لطفل ما قبل المدرسة فيما يلي :

- مدى الانتباه قصير، وهناك نمو تدريجي في الانتباه ولكنه بسهولة يتشتت.

- يتعلم عن طريق الفصل واللعب والتقليد.

- يسأل عن معاني الكلمات.

- مبتكر محب للاستطلاع - ذو خيال خصب ويحب تمثيل القصص.

- يعتبر الهدايا هامة ويهتم بالأمس والغد.

- يستخدم عبارات أكثر تعقيداً.

- ذاكرته آخذة في النمو.

- يهتم بالساعات والوقت.

- يتعلم أن ينصت، فضولي وشغوف بالتعلم.

- يتكلم بصورة صحيحة باستثناء بعض الحروف.

- يعبر عن نفسه جيداً بالحديث.

- يهتم بالربط بين خبراته الشخصية ورواية القصص.

- يمكن أن يشرح التشابه والاختلاف في الأدوار البسيطة.

- يعرف الأعداد وبعض الحروف.

- يسأل العديد من الأسئلة.

- يلمو شيزه بين الواقع والخيال. (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٨)

ثالثاً - من الناحية الاجتماعية والانفعالية:

- لديه رغبة نامية للتقبل ويرغب في الشعور بالإنجاز.

- اجتماعي ويسعى لمصاحبة الآخرين من الأطفال، ولكنه

متمركز حول الذات في بعض الأوقات ويسعى إلى

للعب التعاوني، ويمكن أن يختار أصدقائه بنفسه.

- له حياة انفعالية قوية مع المنزل والعائلة - ويرتبط انفعالياً بهم.

- يحب أن يكون الأول.

- يبدأ في تنمية الابتكار.

- يتعلم من خلال الملاحظة وتقليد الآخرين.

- يمتدح مهارات الذات ويحب أن يكون قادراً على أن

ينظف ما يفعله والترتيب بعد اللعب والتنظيف إلخ.

- يبدأ في حل مشاكله بنفسه، ويحتاج لفرصة لكي يقوم بعمل أشياء لنفسه.

- يبدأ في التعبير عن أفكاره للكبار ويسأل الكبار المساعدة عندما يحتاج لذلك.

- يحب أن ينقل الرسائل الشفهية للكبار.

- يحتاج للذكورة من جانب الكبار - لكي يقتصر. التنظيم عقب الأنشطة - التصرفات اللائقة.

- يمتدح احترامه للآخرين.

- يمتدح مفهوم الذات، يحتاج للتدعيم الإيجابي لبناء وتقوية مفهوم الذات (عزة خليل : مرجع سبق ذكره، ص ١٦ - ١٧).

ويمكن أن يكون لجماعة الأقران في الروضة دور

واضح في تنمية الجوانب الاجتماعية في شخصية الطفل

فوجود الطفل في أسرته لا يكفي لتربيته اجتماعياً وانفعالياً

ولا غنى للنمو الاجتماعي عن التعرض للنماذج العديدة

المختلفة المتمثلة في أطفال الروضة.

وتعد الروضة مجال طيب لتعلم الكثير من القيم

والمعايير الخلقية والاجتماعية السائدة في مجتمعه، وهو

ويدور البحث حول المحاور التالية :

- التعرف على الأنشطة التدريبية المتبعة في مرحلة رياض الأطفال في مدينة بورسعيد.
- الوقوف على الحالة الراهنة لرياض الأطفال بالمحافظة.
- التعرف على المواد والأدوات والوسائل التعليمية المتاحة في مرحلة رياض الأطفال ومدى ملاءمتها لاحتياجات نمو الأطفال.

- التعرف على مدى صلاحية المواقع والمباني والمساحات المخصصة لغرف النشاط ومدى ملاءمتها لاحتياجات نمو الأطفال.

أهمية البحث:

يتفق الكثير من التربويين على أن تحقيق أهداف رياض الأطفال يتوقف على مدى توافر البيئة المدرسية المناسبة وهي تمثل أحد الأضلاع الهامة للمنظومة التعليمية في رياض الأطفال، ومما لا شك فيه أن هذه البيئة والتي تشمل على التجهيزات والمباني والمرافق والمواقع والأنشطة التي يمارسها الأطفال

(Ramesy , M & Bayless, K, 1980, P. 224)

ولذا فنحن نأهمية هذا البحث في الوقوف على ما إذا كانت بيئة رياض الأطفال الحالية تلبي احتياجات نمو الأطفال في هذه المرحلة.

حدود البحث :

الحدود المكانية والبشرية: روضات محافظة بورسعيد وعددها ٢٢ روضة بنسبة ٥٩,٤ ٪ من إجمالي الروضات الموجودة بالمحافظة.

لا يتعلم القيم والمعايير فقط ولكن يتدرب على تطبيقها واستخدامها الاستخدام الصحيح وتعد أفضل الأعداد للحياة الاجتماعية المقبلة وتشكل روضة الأطفال - كمؤسسة تربوية البوتقة التي ينصهر فيها ما تعلمه الطفل لصالح النمو العام لشخصية الطفل، (علاء الدين كفاي، ١٩٩٧، ص ٢٧٩ - ٢٨٠).

مشكلة البحث:

يتضح من العرض السابق أن مرحلة رياض الأطفال كمؤسسة تربوية تشتمل على بيئة مادية (مبنى ومرافق وموقع وأنشطة تقدم للأطفال والتجهيزات والوسائل والأدوات المتاحة) أحد أضلاع العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال ويشكل الأطفال والمعلمة باقي الأضلاع، ومن هنا فلا بد من أجل أن تحقق رياض الأطفال أهدافها وتعمل على توفير احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة سאלفة الذكر أن يكون هناك مواصفات وخصائص لمؤسسات رياض الأطفال تعمل على تلبية تلك الاحتياجات. ولذا فإن المشكلة الأساسية والتي يطرحها البحث الحالي هي :

ما مدى ملاءمة الوضع الحالي لرياض الأطفال لاحتياجات نمو الأطفال في تلك المرحلة؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى الوقوف على الأسس الحديثة لمؤسسات رياض الأطفال من حيث الموقع والتجهيزات والأنشطة التي توجه للطفل وما تحققه لطلبات النمو في تلك المرحلة.

الحدود الزمنية : تم تطبيق الدراسة في مدة ثلاث شهور عام ٢٠٠٢ وهى خلال فترة الدراسة ما بين فبراير- مارس .

استخدم الباحث أداة استبيان توضح مدى ملاءمة الروضات لمتطلبات نمو الأطفال فى مرحلة رياض الأطفال . وتتضمن عدداً من الأبعاد هى كالتالى :

- ١ - المبنى والمرافق والمواقع المخصصة لرياض الأطفال .
- ٢ - الأنشطة التربوية المستخدمة فى رياض الأطفال .
- ٣ - المواد والأدوات التعليمية المستخدمة .

تساؤلات الدراسة :

- ١ - هل تحقق المواقع والمبنى والمرافق الحالية الخاصة بمؤسسات رياض الأطفال متطلبات نمو الأطفال فى تلك المرحلة ؟
- ٢ - ما الأنشطة المتاحة لمرحلة رياض الأطفال وهل تفى باحتياجات نمو الأطفال فى تلك المرحلة ؟
- ٣ - ما الوسائل والأدوات والمواد المتاحة لطفل الروضة وهل تفى بمتطلبات نمو الأطفال فى تلك المرحلة ؟

* خطوات البحث :

- استعراض الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث .
- القيام بزيارات ميدانية لعدد من رياض الأطفال
- إعداد الاستبيان للتعرف على الحالة الراهنة لمؤسسات رياض الأطفال .

محاور الاستبيان :

- أولاً - المبنى والموقع والمرافق .
- ثانياً - الأنشطة داخل الروضة .

ثالثاً - المواد والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة فى الروضة .

- عرض الاستبيان على الأساتذة المتخصصين وإعداده للتطبيق .
- تم تطبيق الاستبيان على عينة البحث .
- للتوصل للنتائج وإعداد التوصيات .

تحديد المصطلحات الإجرائية للبحث :

رياض الأطفال : نظام تربوى يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل حلقة التعليم الابتدائى ويهيئهم للاتحاق بها ، وتعتبر روضة أطفال كل مؤسسة تربوية للأطفال قائمة بذاتها وكل فصل أو فصول ملحقة بمدرسة رسمية وكل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة وتعمل على مساعدة الأطفال على تحقيق التنمية الشاملة فى كل المجالات (المجلس القومى للطفولة والأمومة ، ١٩٩٦ ، ص ص ١٧-١٩) .

مطالب النمو فى مرحلة رياض الأطفال :

- وقد حدد عدد من الباحثين مطالب النمو لطفل ما قبل المدرسة فى المرحلة من ٤-٦ سنوات وهى على النحو التالى :
- العناية الصحية والجسمية والنفسية بتحصيله ضد الأمراض والاهتمام بتغذيته وتكوين عادات صحية لديه ، وتنمية النشاط الحركى له فى الهواء الطلق فى تلقائية ومرونة وعدم إجبار الطفل على الكتابة مبكراً قبل أن يكون مستعداً لذلك ، إتاحة المثيرات اللازمة للنمو العقلى ، مع تنمية الابتكار عند الطفل من خلال استخدام اللعب ، تدريب الطفل على الكلام مع تعليمه ضبط الانفعالات . وتوفير الجو الاجتماعى له وإشباع حاجاته إلى الرعاية .

المبنى والتجهيزات :

تجمع كافة الدراسات التي أجريت حول الموقع المناسب لإقامة مبنى الروضة في مكان قريب من سكن الأطفال حتى يتمكنوا من الوصول إليها مشياً على الأقدام سواء بمفردهم أو بصحبة أولياء أمورهم .

وتوصى رابطة دور الحضنات في بريطانيا The Nuresry school Association of Great Britain تبعد الدار عن سكن الطفل أكثر من ربع ميل (هـى الناشف : مرجع سبق ذكره، ص ٧٧) أما حجم الروضة فيتميز عن حجم المدرسة، فتميز الروضة بحجمها الصغير ويفضل القائمون على تربية الطفل فيما قبل المدرسة بأن تكون الروضة أقرب إلى البيت من المدرسة النظامية بغض النظر عن حجمها وتجهيزاتها والمناخ العام فيها .

أما مرافق الروضة فتشمل مرافق التعليم والإدارة والخدمات وتتكون المرافق التعليمية من الفصول ويسمى البعض بغرف النشاط وساحات اللعب والحدايق والقاعات المتعددة الأنشطة والأغراض مثل قاعة الموسيقى أو الأنشطة الفنية وصالة الألعاب الرياضية، والمكتبة، والمطعم والمسرح ويفضل أن تكون غرف النشاط مستطيلة الشكل حتى يتسنى تقسيمها إلى أركان أو مركز اهتمام ويتوقف حجم الغرفة على مجموعة النشاطات وهى تمارس فى الداخل لم الخارج وشرح للمطعمة رؤية الطفل من كافة الجوانب والتأكد من سلامة (Dowlinyim, 1976).

أما المساحة الخارجية فتطلب عدم وجود عرائق ومخاطر مع وجود سور يحمى الأطفال .

وهناك بعض الحاجات الأساسية التى يتوقف النمو على اشباعها أوضح عنها ماسلو فى تسلسل هرمى من حيث أهميتها وهى :

– حاجات فسيولوجية : الحاجات الأساسية (الطعام والشراب والراحة والنوم) .

– حاجات أمنية : الحاجة إلى الوقاية من الأخطار المادية وإلى الأمن... إلخ .

– حاجات اجتماعية : الحاجة إلى الانتماء، والارتباط بالغير، والاتصال بالآخرين وإلى بذل الحب والصداقة .

– حاجات ذاتية : حاجات تقدير الذات، الكفاءة، المعرفة، الحرية، السمعة، التقدير، المكانة..... إلخ .

– الحاجة إلى الإبداع : للتنمية الذاتية والابتكار .

الأنشطة والخبرات :

هناك اختلاف بين العلماء حول الأمور التى تتعلق بمنهج تعليم الأطفال مثل : أغراضه، وهواياته وأنشطته، ووسائل تحقيقه، وبشكل عام لا توجد طريقة أو صيغة مثلى معروفة لتخطيط برنامج فعال، ذلك أن للذكاء والإبداع والمرونة دوراً أكثر من أية صيغة جامدة يمكن وصفها (Leeper , etal , 1974)

وقد أكدت الدراسات أنه لابد من أن تشمل البرامج المقدمة للطفل العديد من الأنشطة والخبرات اللازمة حتى نستطيع تحقيق أهداف رياض الأطفال، تعويد الطفل على تحمل المسؤولية، والتعاون والمشاركة واحترام الأنوار ومساعدته على تكوين عادات اجتماعية مقبولة فضلاً عن استخدام الكمبيوتر حتى يكتسب الأطفال مهارة التفكير ومهارة القراءة الأولية (هـى الناشف، مرجع سابق، ص ٧٧) .

الدراسات السابقة :

دراسة باري وآرشر حول الأساليب التربوية
الناجحة (١٩٧١) (*) :

دراسة أجريت على مستوى المملكة المتحدة، وقام
بتمويلها مجلس مدارس schools council خلال السنوات
من ١٩٦٩ - ١٩٧١، حاول الباحثون تحديد الأساليب
التربوية الناجحة Good Practice في مجال تربية طفل
ما قبل المدرسة.

وقد استخدمت العديد من الأدوات في هذه الدراسة،
وقد وضعت هذه الدراسة معايير يمكن بواسطتها تحديد
المدارس التي يمكن اعتبارها جيدة، فالمدرسة الجيدة هي
التي تهتم بما يلي :

- ١ - توفير جو من الرعاية والاهتمام لكل طفل.
- ٢ - مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- ٣ - توفير الجو والفرص للأطفال للممارسة والاستمتاع
بالتجارب الشخصية المباشرة.
- ٤ - إيجاد المواقف التي تشجع كل طفل على إشباع حب
الاستطلاع الطبيعي لديه.

٥ - إيجاد الفرص للسؤال والمناقشة.

- ٦ - إثارة المواقف التعليمية وذلك بالتدخل عند اللزوم.
 - ٧ - توفير جو من العلاقات الاجتماعية يساعد على التعليم.
- ومن هذه الدراسة تم الكشف عن أهمية ربط دور رياض
الأطفال بالأسرة والتعامل مع أوضاع البيئة لصالح الطفل.

(*) هذه الدراسة نقلت عن :

هدى محمود للناقد: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض،
ط ٢ دار للبحوث العلمية، الكويت، ١٩٨٦، ص ١٨ - ٢٠.

دراسة - نموذج لما قبل المدرسة بحضانة
راشيل ماكميلان بلندن (١٩٩٥) :

وتهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الحضانات
وبصفة خاصة حضانة راشيل ماكميلان الإنجليزية، من
خلال فلسفة التربية وطرقها ومقارنتها ذلك بحضانات
الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج
الوصفي المقارن، وأفادت الدراسة أن حضانة راشيل
تعد نموذجاً يجب الاقتداء به والسير على هده من حيث
فلسفة التربية والطرق والتسهيلات التربوية (Mar iamme
Parry & Archer Hild a K 1971)

دراسة منى محمد محمود الحمامي (١٩٨١) :

وتهدف إلى معرفة العلاقة بين تقبل الطفل لدار الحضانة
كبيلة مشبعة والتوافق الاجتماعي والنفسى وكانت عينة
البحث مكونة من ٣٠٠ طفل، واستخدمت الباحثة استمارة
تقييم مستوى الحضانة، ومقياس تقبل الطفل لدار الحضانة
واستخدمت الباحثة استمارة تقدير المستوى الاقتصادي
والاجتماعي للأسرة وقد توصلت إلى :

وجود علاقة دالة بين تقبل الطفل لدار الحضانة كبيلة
مشبعة لحاجات الطفل وبين توافقه النفسى والاجتماعى.
(منى محمد الحمامي، ١٩٨١).

دراسة بدر الدين مصطفى درويش (١٩٨٥) :

وتهدف للتوصل إلى المتطلبات العامة والخاصة للتصميم
الداخلي والأثاث لحجرة رياض الأطفال، وقد قام الباحث
بدراسة المقاييس الأنثرومترية للطفل والخامات المستخدمة
في التجهيزات الداخلية والأثاث وتوصل الباحث إلى أهم
المقاسات والتصميمات المفروضة وجودها لتناسب
الأطفال. (بدر الدين مصطفى درويش، ١٩٨١)

دراسة حسين محمد إبراهيم (١٩٨٦) :

وتهدف إلى التعرف على مدى تطور رياض الأطفال بالمملكة

- الأهداف الخاصة والتي لم تتحقق حيث بلغت نسبة تحقيق كل منها أقل من ٥٠ ٪ مرتبة تراتبية تصاعدياً.

١ - تعديل بعض سلوك الأطفال، خاصة غير الأسوياء.

٢ - الاهتمام بتنشئة قدرات الطفل الفنية.

٣ - إعداد الطفل على أسلوب التربية مدى الحياة والتعليم المستمر.

٤ - الاهتمام بالطفل كفرد وكعضو في جماعة الأطفال.

٥ - الاهتمام بالأنشطة الرياضية.

٦ - تنمية الجوانب المعرفية المختلفة.

٧ - غرس العادات والتقاليد السليمة في الأطفال.

٨ - تقوية التوافق الحركي للطفل.

٩ - تدريب الأطفال على بعض المهارات الحركية.

١٠ - الاهتمام بالأنشطة الثقافية.

١١ - تنمية الحواس المختلفة للطفل وتشجيعه على استخدامها.

١٢ - تنمية قدرات الطفل على التكيف الاجتماعي السليم مع الآخرين.

كما حددت الدراسة الواقع الفعلي في مدارس رياض الأطفال الخاصة والتجريبية إلى اهتمامها بالمواد الدراسية المنفصلة، واهتمامها بالجوانب المعرفية وأعمال الجوانب الأخرى، خاصة الفهم والابتكار والتخيل والإبداع. (نادي عزيز راشد القصبي، ١٩٩٠)

دراسة عبد السلام إبراهيم، ومحمد حافظ (١٩٩١):

وتهدف هذه الدراسة إلى:

١ - الكشف عن واقع برامج التربية في رياض الأطفال وبيان مدى الترابط بين برامجها والأهداف الموضوعية لها.

العربية السعودية وإستخدم الباحث المقابلة الشخصية وتوصل إلى أن معظم المباني المستخدمة بدور الحضانة غير مناسبة، وكثافة الفصول مرتفعة، كما أن أدوات النشاط واللعب لا تتوافر بشكل مناسب (حسن محمد إبراهيم، ١٩٨٦):

دراسة نجم الدين علي مروان عام (١٩٨٩):
وكان موضوع الدراسة (برامج الأنشطة في رياضة الأطفال) وقد هدفت الدراسة إلى تقديم ورقة عمل لتطوير برامج رياض الأطفال في الوطن العربي، أشار فيها الباحث إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال في العملية التربوية، مبرزاً المؤشرات المعاصرة في برامج رياض الأطفال وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ضرورة النظر إلى رياض الأطفال على أنها مرحلة تعليمية هادفة في بناء المفاهيم وتكوينها / ضرورة كون الطفل في برامج رياض الأطفال محور العملية التعليمية تبنى سيكولوجية التعليم المبني على اللعب والعمل والممارسة والتجريب، أن تكون برامج الأنشطة تتبع من حاجات الأطفال واقتراحاتهم ورغباتهم، أن البرامج الفعالة في رياض الأطفال يجب أن تكون مرنة، ومتجددة، ومتربطة في وحدة معرفية ووجدانية ومهارية. (نجم الدين علي مروان، ١٩٨٩).

دراسة نادى عزيز، وراشد القصبي (١٩٩٠):
وكان موضوعها: تقويم رياض الأطفال في ضوء الأهداف المحددة لها، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق رياض الأطفال للأهداف المحددة بها واشتملت عينة البحث على ٥٠٠ معلمة من رياض الأطفال من محافظات جنوب الصعيد، قنا وأسوان، ووسط الصعيد (أسيوط) ومحافظتي الدقهلية والقاهرة.

- وإستخدم الباحثان أداتى: الاستبيان والمقابلة الشخصية لبعض المعلمات والمختصين برياض الأطفال وأوضحت النتائج مايلي:

الإجراءات المنهجية للبحث :

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد واقع رياض الأطفال ومدى ملاءمته لتحقيق احتياجات النمو في تلك المرحلة.

اختيار عينة البحث :

جدول رقم (١)

جملة الروضات الرسمية في محافظة بورسعيد

الروضات الرسمية		
عربى	تجريبى	جملة
٣٢	٥	٣٧

- تم اختيار عدد ٢٢ روضة من جملة ٣٧ روضة بنسبة قدرها ٥٩,٤% من جملة الروضات الرسمية بمحافظة بورسعيد.

- تبين أن ٢١,٦% من جملة الروضات بأنها مباني قديمة من حيث الجودة.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث الأتتين التاليتين :

١ - استبيان لمعرفة واقع مؤسسات رياض الأطفال (إعداد الباحث) (*).

٢ - المقابلة الشخصية مع بعض المعلمات، الموجهين برياض الأطفال.

(*) - تدرعت الجوانب التي تشتمل عليها الاستبيان وذلك حتى يصبح وافيًا كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث - وقد قام الباحث بعرض بنود الاستبيان على مجموعة من الأساتذة والخبراء في مجال الطفولة، وقد تبين أن هناك اتفاق على وضوح المقاربات وملاءمتها لأهداف البحث ومنهج. وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين قد وصلت إلى ٨٣% وتم تعديل صياغة بعض المقاربات إلى أن وصل إلى صورته الحالية.

٢ - الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين برامج التدريب في رياض الأطفال بمصر وبرامجها في البلدان الأخرى.

٣ - تقديم بعض التوصيات لتطوير برامج رياض الأطفال بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية.

بلغ عدد أفراد العينة (٩٨) فرداً من معلمات رياض الأطفال، استخدم الباحثان إستبانته لجمع المعلومات وتوصلا للنتائج التالية :

توحيد نظام العمل برياض الأطفال والدول العربية حيث أن العمل بها واحد ووجود قصور في الترابط بين أهداف رياض الأطفال وبرامجها التدريبية في مصر، اهتمام برامج رياض الأطفال بمجال النمو المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى (عبد السلام إبراهيم محمد صبرى حافظ ١٩٩١ - ص ٢٤٧ - ٢٨٢) .

دراسة (Macrae, Constance, 1990) التربوية في رياض الأطفال: وتهدف هذه الدراسة إلى دراسة أهمية اليوم الكامل مرحلة رياض الأطفال وهى دراسة مقارنة بين عينة من الأطفال يقضون يوماً كاملاً برياض الأطفال وعينة أخرى من أطفال الرياض يحضرون بشكل جزئى، من خلال مقارنة إنجازات الأطفال في كل من المطالعة، الرياضيات، اللغة، وقد قدرتم الفروق بين العينةين من خلال تطبيق مقياس القدرة على الإنجاز في الأنشطة السابقة من خلال المدرسين وتبين أن هناك فروقاً في حجم الإنجازات وتفوق الأطفال الذين يطبق عليهم سياسة اليوم الكامل في رياض الأطفال (Macrae, con, 1990, P 206) stanced ,

متطلبات نمو الأطفال في تلك المرحلة وتوضح
الاجابة على التساؤل السابق من خلال الجدول
التالى:

نتائج الدراسة :
التساؤل الأول : هل تحقق المواقع والمباني
والمرافق الحالية بمؤسسات رياض الأطفال.

جدول رقم (٢)
يوضح مدى ماحققته المباني والمواقع والمرافق لاحتياجات الأطفال في روضات مدينة بورسعيد

م	الجميلة	حققت %	لم تحقق %
	أولاً - المبني والموقع والمرافق :		
١	موقع الروضة يتناسب مع الموقع الجغرافي لمنازل الأطفال	١٠٠	صفر
٢	الموقع بعيد عن الضوضاء ومصادر الخطورة.	٦٠	٤٠
٣	المباني آمنة بشكل مناسب في حالة حدوث زلازل.	٧٢	٢٨
٤	المباني مناسبة لعدد الأطفال من حيث عدد القاعات والفصول.	٥٦	٤٤
٥	دورات المياه كافية لعدد الأطفال.	٥٢	٤٨
٦	مساحة الملاعب مناسبة للنشاط الحر.	٤٠	٦٠
٧	توجد ملاعب خارجية بالمدرسة.	٤٤	٥٦
٨	توجد مكتبة مناسبة للأطفال.	٢٨	٧٢
٩	غرفة النشاط مجهزة بالمقاعد والمناضد المناسبة.	٥٦	٤٤
١٠	مساحة الغرفة تسمح بتقسيمها لأركان.	٥٢	٤٨
١١	المساحة كافية للحركة داخل القاعة.	٦٠	٤٠
١٢	توجد نوافذ كافية داخل الغرف.	٩٦	٤
١٣	الشمس تدخل غرفة النشاط.	٦٨	٣٢
١٤	يوجد مصدر للمياه بكل غرفة من غرف النشاط.	٢٠	٨٠
١٥	دورات المياه مخصصة للأطفال.	٦٨	٣٢
١٦	يوجد مكان لعرض إنتاج الأطفال.	٦٨	٣٢
١٧	يوجد مسرح ملحق بالروضة.	٤٤	٥٦
١٨	يوجد أماكن تسمح للأطفال بتطبيق ملابسهم ووضع حقائبهم.	٢٨	٧٢
١٩	يوجد أماكن لتخزين إنتاج الأطفال.	٤٨	٥٢
٢٠	مصادر الكهرباء قريبة من الأطفال.	٢٠	٨٠
٢١	الصيانة تتم بشكل دورى للروضة.	٥٢	٤٨
٢٢	توجد غرف للكمبيوتر وتستخدمها الأطفال.	٢٨	٧٢
٢٣	توافر أماكن للاسترخاء دون إزعاج	٢٠	٨٠
٢٤	الروضة توجد في الأدوار الأرضية.	٩٦	٤
٢٥	تستخدم الإضاءة في غرف النشاط نهاراً.	٨٤	١٦

مناقشة النتائج :

مناقشة نتائج التساؤل الأول :

يتضح من الجدول السابق ما حققته مرافق ومباني ومواقع الروضات، عينة، في مدينة بورسعيد لأحتياجات الأطفال في تلك المرحلة وتحليل تلك الاحتياجات يتضح لنا ما يلي :

أولاً - حاجات النمو الجسمي ومقتضياته التربوية :
الحاجة إلى الأمن والوقاية من الحوادث والأمراض :

ترتبط تلك الحاجة بحاجة الطفل النمانية للحركة والنشاط، حيث يكون الطفل في حاجة إلى الرقابة والوقاية من الظروف المؤدية إلى الحوادث، كما يحتاج طفل الروضة إلى الحياة الصحية السليمة وتدريبه على ممارسة القواعد الأمنية لسلامته من أخطار البيئة ويتضح لنا من خلال الفقرة رقم (٢) من الجدول السابق أن كافة الروضات يتناسب الموقع الجغرافي مع منازل الأطفال حتى تتحقق لهم السلامة اللازمة أما الفقرة (٢) وهي مرتبطة ببعد موقع الروضة عن الضوضاء ومصادر الخطورة اتضح لنا أن ٦٠ % من الروضات آمنة وبعيدة عن مصادر الخطورة، ٤٠ % من الروضات ليست في أماكن وتعرض لمصادر متعددة الخطورة، أما الفقرة (٣) وهي عن مدى توافر الأمن في الروضات في حالة حدوث الزلازل يتضح أن ٧٢ % من الروضات آمنة ضد الزلازل، وأن ٢٨ % منها غير آمنة ضد الزلازل، وتوضح الفقرة رقم (١٢، ١٣) بأن غالبية الروضات بها نوافذ كافية داخل الغرف وهو ما يحقق السلامة الصحية للأطفال حيث يعتبر تجديد الهواء ودخول الشمس من الأشياء الهامة لعدم انتشار الأمراض والعدوى بين الأطفال بإستثناء ٣٢ % من الروضات لا تدخلها الشمس فقرة (١٣) وتبرز خطورة أخرى وهي وجود مصادر الكهرباء بنسبة ٢٨ % من الروضات.

يعتبر الأمن هو أسمى مطلب للطفل، وفي إشباع حاجة الطفل للأمن إزدهار لعمه النفسي وتحقيق لصحته النفسية في مستقبل حياته (فوزي إلياس غبريال، ١٩٨٥ ص ٢٦) .

الحاجة إلى النوم والراحة :

تعد الحاجة إلى النوم والراحة من الحاجات البيولوجية الجوهرية اللازمة لنمو الطفل ذلك لأن عملية النمو السريع تستنفذ منه مجهوداً كبيراً يستغل في عملية البناء والهدم لللازمين لأنسجة الجسم، ويلبغى الاهتمام بساعات نوم الطفل وتوفير أماكن للاسترخاء داخل الروضة فبعض الأطفال يحتاج للنوم بعد أداء الأنشطة واتضح من الجدول السابق بالفقرة رقم (٢٣) بأن ٢٠ % من الروضات بها أماكن للاسترخاء وبدون إزعاج، ٨٠ % من باقي الروضات ليس بها أماكن للاسترخاء والراحة

الحاجة إلى الحركة والنشاط :

إن الحاجة إلى النشاط والحركة والملبس من الحاجات المعنوية الهامة التي تساعد على النمو الجسمي للطفل وتؤدي لإشباع حاجات أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والاستطلاع وبالنظر للجدول السابق يتضح لنا أن ٤٠ % من الروضات توفر مساحات من الملاعب للنشاط الحر، وأن ٤٤ % من الروضات بها ملاعب خارجية بالمدرسة وذلك من خلال الفقرة (٦)، (٧) على التوالي، أما من حيث المساحة الداخلية للروضة والمتوفرة للحركة يتضح من الفقرة (١١) بأن ٦٠ % الروضات تلبي احتياجات الطفل في هذا الشأن أما ٤٠ % من الروضات ليس بها مساحة كافية للحركة داخل القاعة، فعلى الرغم من أن كثيراً من المهارات الإدراكية ترجع إلى عوامل وراثية مرتبطة بالمو العصبى ومستوى نضج الطفل العضلى، فإن البيئة وما يتصل بها من تحفيز وتعليم وتدريب بها دور في تمتيعها

بنسبة ٥٢٪ من الروضات (فقرة ١٥). كما تستخدم الكهرباء والاضاءة في ٨٤٪ فقط من الروضات (الفقرة ٢٥).

الحاجة إلى الإخراج :

تم في مرحلة الروضة التحكم في عملية الإخراج وضبطها وقد اتضح من خلال الدراسة أن عدد دورات المياه المخصصة للأطفال داخل الروضات غير كافية لعدد الأطفال وذلك بنسبة ٤٨٪ (الفقرة ٥).

التساؤل الثاني: ما الأنشطة المتاحة لمرحلة رياض الأطفال وهل تفي باحتياجات نمو الأطفال في تلك المرحلة؟

وتتضح الإجابة على التساؤل السابق من خلال الجدول التالي :

ويؤثر النمو الحركي بكيان الطفل العضوي والتغذية، والمرضى والحوادث وعوامل الاجهاد الخارجية والتوترات الانفعالية، فالحرمان وانعدام فرص التدريب وقلة التغذية تؤثر سلباً وتؤخر نمو الطفل الحركي (عولطف ابراهيم ١٩٩٣ ص ١٠).

الحاجة إلى روضة صحية :

يحتاج الطفل إلى روضة صحية تتوفر فيها عوامل معينة من أهمها : الاضاءة الكافية، الهواء النقي المتجدد، الشمس، الهدوء، المساحة الكافية التي يلعب فيها الطفل، من الملاحظ أن في الروضات التي تم عليها البحث بمحاظة بورسعيد عدم توافر دورات مياه بشكل كاف لعدد الأطفال حيث توفرت

جدول رقم (٣)

يوضح مدى ماحققته الأنشطة لاحتياجات الأطفال في روضات مدينة بورسعيد

م	الجملة	حققت %	لم تحقق %
	ثانياً - الأنشطة داخل الروضة :		
١	تشتمل الأنشطة المستخدمة داخل الروضة على الفردية والجماعة.	١٠٠	-
٢	توجد أنشطة تمارس داخل الروضة وأخرى خارج الروضة.	١٠٠	-
٣	يترك للأطفال الحرية لممارسة الأنشطة.	٨٨	١٢
٤	يترك الحرية للأطفال لإختيار أنشطتهم.	٧٦	٢٤
٥	تحتوى الأنشطة على الهادئ منها والصاخب أيضاً.	٩٢	٨
٦	يحدد زمن للأطفال لممارسة كل نشاط.	٦٤	٣٦
٧	يترك الحرية للأطفال في ممارسة النشاط الذي يحبونه دون التقيد بزمان محدد.	٤٨	٥٢
٨	برامج الأنشطة المستخدم متغير دائماً.	١٠٠	-
٩	تشتمل الأنشطة على مشروعات ينفذها الأطفال بأنفسهم.	٩٦	٤
١٠	تساعد الأنشطة على تحقيق أهدافك.	٩٢	٨
١١	الأنشطة المستخدمة تساعد على تنمية الإبتكار.	٩٢	٨
١٢	الأنشطة المتاحة تساعد على إكتساب المفاهيم الرياضية.	١٠٠	-
١٣	النشاط المستخدم يتيح الفرصة للأطفال على تنمية الحركة لديهم.	٨٨	١٢
١٤	توجد أنشطة لممارسة التربية الموسيقية.	٨٤	١٦
١٥	توجد نشاطات تكشف من خلالها المبدعين والموهاب.	٧٦	٢٤
١٦	تساعد الأنشطة على إكتساب المهارات الاجتماعية مثل التعاون.	١٠٠	-
١٧	تساعد الأنشطة على تنمية التوافق الانفعالي للأطفال.	٨٨	١٢

تابع - جدول رقم (٣)
يوضح مدى ماحققته الأنشطة لاحتياجات الأطفال في رياضات مدينة بورسعيد

م	الجميلة	حققت %	لم تحقق %
١٨	تعمل الأنشطة على إشباع الحاجات النفسية للأطفال.	٨٨	١٢
١٩	تشتمل الأنشطة على كيفية استخدام الكمبيوتر.	٥٩	٤٤
٢٠	تتاح الفرصة للأطفال للتعامل مع الخامات والأدوات.	٩٦	٤
٢١	يتم تنمية القدرة على حل المشكلات.	٨٨	١٢
٢٢	الأنشطة تتيح الفرصة لتنمية القدرة على الطلاقة اللفظية للطفل.	٩٦	٤
٢٣	الأنشطة تتيح الفرصة لتنمية القدرة على الاستقلالية واتخاذ القرار.	٩٢	٨
٢٤	تساهم الأنشطة المستخدمة على تنمية مهارة الاستماع للرأى الآخر واحترام رأى الآخرين.	١٠٠	-
٢٥	تنمى الأنشطة الحالية مفهوم الذات لدى الطفل.	٩٦	٤
٢٦	تساهم الأنشطة فى أن يتفاعل الطفل مع البيئة.	٩٢	٨
٢٧	تنمى الأنشطة الحالية القدرة على المنافسة والطموح.	٩٢	٨
٢٨	يتم استخدام خامات محسوسة داخل الأنشطة.	٩٦	٤
٢٩	تترك الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم.	١٠٠	-
٣٠	يستطيع الطفل أن ينتقل بين المجموعات بحرية والاشتراك ومشاهدة نشاط آخر.	٦٨	٣٢
٣١	تحقق الأنشطة مجموعة الأهداف المختلفة لرياض الأطفال	١٠٠	-

مناقشة نتائج التساؤل الثانى :

يتضح من الجدول رقم (٣) ما حققته الأنشطة المتاحة
فى رياض الأطفال لاحتياجات نمو الأطفال المختلفة
والمتمثلة فى تلك المرحلة :
الاحتياجات العقلية :

يكون النمو العقلى فى منتهى السرعة خلال السنوات
الأولى من حياة الطفل والذى يتم فيها نمو أكثر من نصف
النمو العقلى للفرد . وقد أثبت بلوم Benyamin Bloom أن
نسبة ٢٠ % من النمو فى ذكاء الطفل على الأهل يتكون
خلال السنة الأولى من عمره وأن نسبة ٥٠ % يتكون من
حوال السنة الرابعة، ٨٠ % منه حتى حوالى السنة الثامنة
(ملكة ابيض، ١٩٩٣، ص ٥٨)

كما ركز بياجيه على أهمية اكتساب الأطفال الخبرات
التعليمية المختلفة التى تساعدهم على اكتساب المفاهيم
المختلفة خلال فترة طفولتهم بما تعمل على تكامل نموهم
العقلى وفقاً لنظريتهم البيلية (سعيدة بهادر، مرجع سبق
ذكره ص: ٢٤) ومن هذا المنطلق فالطفل فى حاجة إلى
ما يلى:

البحث والمعرفة والاستطلاع :

يميل طفل الروضة بطبيعته للحركة واللعب وحب
المعرفة والاستطلاع، ويكتسب الطفل معلوماته وتنمو
معارفه عن طريق خبراته الحسية الحركية التى يمارسها
بنفسه باستعمال عضلاته (فوزية دياب ١٩٨٠ ص ٨٥ -
٨٦) يتضح من الجدول رقم (٧) فقررة (٨) بأنه لا
توجد مكتبات فى ٧٢ % من الروضات، حيث أن المكتبة

افكارهم وتنظيمها بطريقة اجتماعية اكثر منها ذاتية، كما تعلمهم كيفية الاصغاء واختلاف وجهات نظرية الاخرين، لان هذا التفاعل الاجتماعى يمدى التفكير المنطقى (ملكة أبيض، مرجع سابق ص ٥٧) .

الحاجة الى تنمية المهارات العقلية :

يقوم تفكير الطفل على ادراكه الحسى، كما يقوم ايضا على ما يكونه من صور ذهنية مختلفة، حسية ولغظية يسترجعها وسيحضرها فى ذهنه والتفكير هنا يعنى التعرف بالطرق التى يحل بها الناس مشكلاتهم وفى هذا الصدد توفر رياض الاطفال بنسبة ٨٨٪ منها تنمية القدرة على حل المشكلات بينما لاتسمح ١٢٪ من الروضات الانشطة بها بتنمية تلك القدرة ولذا يجب على المعلمة ان تنمى فى الطفل الانواع المتعددة من التفكير حتى تمكنهم من التوافق مع المواقف الجديدة مثل : تعويد الطفل على التفكير الابتكارى وهو ما توافر بنسبة ٧٦٪ من الروضات ولم يتحقق بنسبة ٢٤٪ (جدول رقم (٣) فقرة (١٥)) .

ومن المهارات العقلية الأخرى التى يجب تنميتها عند الطفل هى مهارة الادراك ويلاحظ انه كلما تنوعت جوانب الصور الحاسية التى تلتقطها حواس الطفل كلما تكونت عند الطفل صورة أكثر دقة وتكاملا لهذا الشئ من مجرد رؤية الطفل له فقط وهو ماتحقق فى ٩٦٪ من جملة الروضات التى تم عليها البحث حيث توفر الروضات عدد من الانشطة التى يستطيع ان ينفذها الاطفال بأنفسهم (جدول رقم (٣) فقرة رقم (٩)) .

فضلا عن اناحة الفرصة للتعامل مع الكمبيوتر هو ماتحقق فى ٥٦٪ من الروضات فقط " فقرة ١٩ " جدول رقم (٣)، كما توضح الفقرة (٧) من نفس الجدول انه يترك

احد مصادر المعرفة والاستطلاع للطفل كما اتضح ان مساحة الغرفة فى رياض الأطفال تسمح بتقسيمها لأركان وذلك بنسبة ٥٢٪ من جملة الروضات بينما ٤٨٪ محرومين من العمل بنظام الأركان وفقاً لمساحة الغرفة برياض الاطفال. كما اتضح من الجدول رقم (٣) فقرة (٣٠) أن نسبة ٦٨٪ من الروضات يستطيع الطفل ان ينتقل بين المجموعات بحرية وان يشارك ويشاهد أنشطة أخرى وأن ٣٢٪ من الروضات محرومين من هذه الميزة التى تتيح للطفل زيادة المعرفة والاحتكاك والاستطلاع. ويتضح ان نسبة ٩٦٪ من الروضات تتيح للطفل التعامل مع الخامات والأدوات وتوجيه أنشطة الطفل الى تلك المواد والأدوات، فضلا عن تشجيع الهوايات وتنميتها مثل جمع الاشياء بالصور والنبات .

الحاجة الى اكتساب المهارة اللغوية:

تنمو اللغة بسرعة أثناء هذه المرحلة ويتم اكتساب اللغة عن طريق اللعب فهو مدخل اساسى فى نمو الكلام لدى الطفل، وفى التعبير الزمى وتكوين مهارات الاتصال الكلامى، حيث يتعرف الطفل على الاشياء ويغرزها ويصفها (طلعت منصور، ١٩٧٩ ص ١٧٠) وايضا من خلال تشجيع تساؤلات الاطفال وافساح المجال للحديث والمناقشة والمجادلة. ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٣) فقرة (٢٢) حيث يتضح أن غالبية الروضات بنسبة ٩٦٪ تتيح الفرصة للطفل من أجل تنمية القدرة على الطلاقة اللغوية، أما الفقرة رقم (٢٤)، (٢٩) جدول رقم (٣) فهى توضح ان نسبة ١٠٠٪ فى كلا الفئتين بان الروضات تساهم الانشطة المتبعة بها على تنمية مهارة الاستماع، كما تترك لهم حرية التعبير عن انفسهم فالاتصالات الشفوية تساعد الاطفال فى التعبير عن

خصائص النمو الانفعالي الاجتماعي :

كما أن الطفل ينمو جسمياً وعقلياً فهو ينمو أيضاً اجتماعياً وانفعالياً، ولقد اهتمت أهداف مرحلة رياض الأطفال بهذه الجوانب الهامة من النمو.

حيث تلعب الانفعالات دوراً هاماً في حياة الطفل حيث يدرك الطفل في تلك المرحلة فرديته، وفيها تنمو قدرته اللغوية إلى الحد الذي يسمح له بالفهم مع الآخرين، لقد حققت ٩٦ ٪ من أنشطة رياض الأطفال بالروضات عدد من الأنشطة التي تعمل على تنمية مفهوم الذات لدى الطفل فقرة (٢٥) جدول رقم (٣) كما حققت ٨٨ ٪ من الروضات بأنشطتها المختلفة على تنمية التوافق الانفعالي للأطفال.

وهناك احتياجات متعددة سواء انفعالية أو اجتماعية مثل: الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والاستقلال والحاجة إلى التعاون مع الرفاق حيث أن طفل الروضة في حاجة إلى التفاعل الاجتماعي مع رفاق في مثل سنه ويشاركون في مختلف الأنشطة أو كسب كثير من المهارات الاجتماعية كالتعاون مع الآخرين ومساعدة الغير (Deborah D, 1990, p152). وتسهم روضة الطفل في توليف الطفل الاجتماعي حيث توفر للفرق التفاعل الاجتماعي مع رفاقه ومشاركتهم أنشطتهم المختلفة ويلاحظ ذلك من الفقرة (١٦) جدول رقم (٣) أن كافة الروضات تساعد الأنشطة بها على اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة مثل التعاون، بالإضافة إلى أن ٩٢ ٪ من الروضات تساعد الأطفال على الاستقلالية واتخاذ القرار وهي من المفاهيم الهامة حيث أن الطفل في حاجة للاستقلال فهو ينفصل جزئياً عن الأم، لمزيد من الاتصال بأفراد أسرته، وينفصل

للأطفال الحرية في ممارسة النشاط الذي يحبونه دون التقيد بزمان محدد بنسبة ٤٨ ٪ من جملة الروضات وهي نسبة تعد ضئيلة حيث أنه لا بد من أن نحترم رغبات الأطفال ونترك لهم مساحة كافية من الحرية في ممارسة كافة الأنشطة.

ولابد من أن نقوم بتنويع خبرات الطفل الفردية مع تدريب حواسه المختلفة وفي هذا الصدد يتضح من الجدول رقم (٣٢) في الفقرات (١)، (٩)، (١٢)، (١٤) وهي توضح مدى اهتمام الروضات بالأنشطة المستخدمة داخل الروضة منها الفردي والجماعي، يستطيع الأطفال أن ينفذوها بأنفسهم، وتساعد على تنمية العديد من المفاهيم وخاصة الرياضية فقرة (١٢) جدول (٣) حيث أن كافة الروضات تعمل على تنمية المفاهيم الرياضية وأيضاً الأنشطة الموسيقية التي تمارس بنسبة ٨٤ ٪ من الروضات وتحترم ١٦ ٪ من الروضات من ممارسة هذا النشاط الهام الذي يمكن أن يعمل على تنمية قدرة الطفل على الابتكار من خلال الحركات الحرة، والاصوات الموسيقية مثل الألعاب التمثيلية مصحوبة بالحركات الإيقاعية (عواطف إبراهيم، مرجع سبق ذكره ص: ٢٤٧ - ٢٤٩) .

وهناك مهارة عقلية أخرى وهي التذكر وهي العملية العقلية التي يستطيع بها الطفل استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية ويمكن تنمية ذاكرة الطفل من خلال ترديد الاغاني والقصص التي سبق أن تعلمها (هدى قفاوى مرجع سبق ذكره ص ١٥٦) وهو ما توضحه الفقرة رقم (١٤) جدول رقم (٣).

حيث أن ٨٤ ٪ من أطفال الروضات يمارسون الأنشطة الموسيقية بما فيها من أغان وإنشيد.. إلخ.

بازل - اغطية مغليات - زجاجات زيت - صوف -
مقصات بلاستيكية - اكياس بست - ورق مفضض .

أهم المواد الخام المقترح إضافتها أو حاجة
الروضات لها في محافظة بور سعيد :

أنواع مختلفة من خامات الخشب - لعبة المدينة
المرورية - لعبة الأدوار الاجتماعية مثل حقبة الطبيب -
الأدوات الموسيقية - أدوات لعمل ركن المقصف - قماش
جوخ - فرو - أحواض رمال - مغناطيس - طين
صلصال صخى - مستهلكات البيئة فى عمل وسائل
بسيطة وغير مكلفة - ألعاب فناء ممتلئة فى مكان واسع
للعبة التنس، كرة القدم .

الألعاب التربوية :

أسماء الألعاب التربوية التى تم استخدامها
داخل الروضة خلال العام الحالى :

بازل - فك وتركيب - التمثيل - المرور خلال اطواق
- الألعاب الجماعية الموجودة فى الروضة مثل ركن
المسرح وركن الاسرة - ألعاب الدمى المصنعة من الفلين
- لعبة حارس البوابة - سرد القصة والتغيير فى أحداثها -
الكراسى الموسيقية - مسرح العرائس - القصص الحركية
- ألعاب الماء والرمل - لعبة دومينو - الأشكال الهندسية
لعبة مكعبات الحروف السمافين - الاطواق الموسيقية
الكتب المتحركة المجسمات - عرائس - لعب الملابس -
حوض السمك - بوليفنج ارقام مجسمه للعدد مجموعات
الفكاهة والخضروات - وسائل المواصلات - الصياد -
دورة ارقام - القفز الوجه - الغناء مع اداء الحركات -
لوحة الفك والتتركيب للملابس - لوحة الزان - لوحة

عن أسرته جزئياً لمزيد من الاتصال بالاصحاب والرفاق
فى سنه (هيام عاطف ٢٠٠١ ص: ٨٥)

مناقشة نتائج التساؤل الثالث : ما الوسائل
والادوات والمواد المتاحة لطفل الروضة وهل تفى
بمتطلبات نمو الاطفال فى تلك المرحلة ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم تحديد المواد الخام والأدوات
والأجهزة التى تستخدم فى الروضات واحتياجات تلك
الروضات لتحقيق متطلبات النمو .

المواد والأدوات : تبين أن كفاية الروضات
يستخدمون

المواد والأدوات والوسائل التعليمية التالية :

أ - المواد والادوات :

المواد الخام :

شرائح برجكتور - برستون وركانسون - الصلصال -
منتجات البحر - مواد الاستنبات مثل البصل، الحلبة،
البطاطا - الورق والألوان والقماش - الفوم - علب
زبادى - النشارة - الدقيق - الألوان المائية - الفلين -
خامات البيئة مثل الخيط، الخرز، الارز - اسنكر - شمع
سليكون - العجائن - الاسفنج - قص ولصق - ورق
زينة - مواد لاصقة - ورق كورشي - ألوان جواشى -
سلك - ألواح ناسيديان - علب جينة - قماش - اعداد
كبريت - حبال - ألوان شمع - زجاجات مياه غازية -
عصا مصاصة - كرات بنج بونج - علب سفن اب -
فول - عين جمل - بلندق - دبائيس - قماش - فسق
- غراء شعل - علب شيكولاته - عجيبة ملونة - ريش
- جلد - سلك بلاستيك للتدليك - استنتش - كرتون -

أهم المقترحات في مجال النماذج:

أسطوانات تعليمية - شرائح بروجكتور - شرائط فيديو
- تليفون - مكائات - نماذج شمعية - برامج كمبيوتر.
البرامج التليفزيونية : انتصح ان ٨٤٪ من
الروضات يستخدمون البرامج التليفزيونية وأن ١٦٪ فقط
لا يستخدمونها في الروضات.

(١) أسماء البرامج المستخدمة في الروضة :

الفنان الصغير - مواهب صغيرة - دنيا الأطفال -
حيوان في كل مكان - روبن هود - عروستي - الحب
واتمنى - عالم سمس - بكار - قصص الأنبياء - أفلام
كارتون - الككتوك للفصيح - توم وجيرى - قناة الأسرة
والطفل - قناة Space toon - نجم وحيدته غنوة
صغوته.

(٢) أهم المقترحات المطلوب إضافتها في هذا المجال:

أفلام فيديو جديدة:

الأفلام المتحركة :

(١) أسماء الأفلام التي تم عرضها خلال العام الماضي:

الجميلة والوحش - الأسد الصغير - السندباد
الديناصورات - توم وجيرى - الأسد الملك - الأميرة
والأقزام السبعة - ذات الرداء الأحمر - جحا والناس -
بمبو والحيوانات المدهشة - قصة آيه - الأسد سمبا -
حكاية لعبة - أوليفر وتويتى - مولان - هرقل.

أهم الاقتراحات والأفلام المتحركة المطلوبة:

مغامرات قططوط - المبشرون بالجنة - أفلام تتضمن
الفرائض (الصوم - الحج - الزكاة).

فصول السنة - لوحة المهنة - الاتجاهات - سوسو في
المية - كلو بامية - بتعيط ليه ياسمسم - اللقطة العامية -
حبة ملح - لعب تمثيلية لادوار الاب والام والأولاد - لعبة
الكلمة وعكسها - لعبة اطلع مع الحمامة - الفاكهة في
مبدل ابيض ويسأل ماهذا ؟ - لعبة الروائح - المكعبات -
عمل اوبريت لمختلف المناسبات.

أهم الاقتراحات في مجال الالعب التربوية:

ضرورة توفير مسرح بكل روضة وإنتاج العرائس -
استخدام لعبة المتاهة - السلم واللعبان - زيادة الميزانية
لزيادة الخامات لعمل العاب تربوية - عرض عمل كل
معلم على باقى الزملاء - البرلمان الصغير - وجود
ملابس للمهن المختلفة ولادوار الاجتماعية لتقمص
الشخصيات المختلفة - توفير العاب للنساء التى تناسب
مرحلة رياض الأطفال - زيادة عدد الزيارات الخارجية -
وجود العاب حركية غنائية مسجلة على شرائط كاسيت
حتى يتعرف الطفل على الايقاعات المختلفة - وجود
العاب جاهزة مثل المراجيح.

ب - تكنولوجيا التعليم :

النماذج . أسماء النماذج المستخدمة داخل الروضات :

الكمبيوتر - الفيديو - التليفزيون - شاشة العرض -
المايكيت - جهاز الاوفرهد - الناييل سات - التسجيل -
دش - ماكينات لحديقة حيوان - انترهيه - مدينة مرور -
عمارة - مسجد - النموذج الشمعى - شفافيات - عمل
اشكال الحيوانات والفواكه بالشمع - سمكة محنطة -
عرائس - بيبة ريفية - حوض سمك وقفص عصافير
حقيقى - مجموعة C. D مخصصة للأطفال.

الشرائح الشفافة :

تبين أن ٧٣٪ فقط من الروضات يستخدمون الشرائح الشفافة وأن ٢٧٪ أنها لا تستخدم الشرائح الشفافة.

(١) أسماء الموضوعات التي تم عرضها على الشرائح الشفافة :

النباتات - الزهور - الطيور - الخضروات - العلاقات المكانية - قصص مختلفة - الحيوانات - الفواكه - الحروف الأبجدية عربى - إنجليزى - قصة عبور المشاه - مدينة المرور - الحواس الخمس - الفصول الأربعة.

الاقتراحات المطلوبة فى هذا الشأن :

زيادة عدد الموضوعات التي يتم تناولها عن طريق الشرائح - الثلوث - الموضوعاء

الصور: تحديد أنواع الصور وموضوعاتها المستخدمة فى الروضة خلال العام الماضى :

طيور - حيوانات - زهور - وسائل مواصلات - فواكه - خضروات - مهن - مراحل النمو - الملابس - اسماك - الحشرات - فصول السنة عادات وتقاليد - أدوات النظافة - الزى - العملات.

الكتب: اتضح أن ٥٠٪ من الروضات لا يوجد بها مكاتب وأن المتاح من الكتب الحالية لا يفي باحتياجات الأطفال وذلك بنسبة ٩٪ من جملة الروضات.

أنواع الكتب المطلوب توافرها بالروضة :

كتب فيها حركة - كتب مجسمة - كتب مصورة للاعداد والحروف.

شرائط التسجيل الصوتى: تبين أن ٩١٪ من جملة الروضات يستخدمون الشرائط الصوتية مثل :

شرائط كاسيت - شرائط أغاني - أصوات الطيور - حيوانات - جسم الانسان - سلوكيات - صفاء ابو السعود - عبد المنعم مدبولى - قصص دينية - أعياد الميلاد.

أنواع الشرائط المطلوب توافرها :

شرائط فيديو - شرائط علمية - أغاني - قصص - قرآن - أصوات الحيوانات - مواصلات.

أسطوانات الكمبيوتر :

أوضحت النتائج أن ٣٦٪ من جملة الروضات لا يستخدمون أسطوانات الكمبيوتر وأن ٦٤٪ من الروضات يقعن بتشغيل أسطوانات الكمبيوتر محمله بالموضوعات التالية:

أهم الموضوعات التي تم عرضها على هذه الاسطوانات :

حيوانات - القاموس العجيب - منهج رياض الأطفال - الحروف الأبجدية - الأشكال الهندسية - الألوان - الأحجام - الأصوات - بازل - علامات المرور - الألوان - الأعداد .

أهم المقترحات :

زيادة عدد الأسطوانات المخصصة للأطفال فى الروضات .

توصيات البحث :

فى ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :

١ - أن يتم تعليم الطفل من خلال اللعب والانشطة دون واجبات منزلية.

٢ - اكتشاف الاطفال الموهوبين وتشجيع موهبتهم وإشراك هؤلاء الاطفال فى مركز خاص لتنمية المواهب.

- ٧ - مراعاة أن تكون دورات المياه مناسبة لسن الطفل .
- ٨ - تجهز كل روضة سواء قديمة أو حديثة بالاثاث المناسب لسن الطفل .
- ٩ - يكون لكل روضة مكتبة سمعية وبصرية خاصة بها .
- ١٠ - تكون بكل روضة حديقة مهما صغرمت مساحتها يمارس فيها الطفل عمليات الزراعة والانبات .

- ٣ - تقيم الطفل على اسس خاصة تشمل نموه من جميع الدواحي العقلية - الجسمية - الوجدانية .
- ٤ - مراعاة الشروط الصحية بالمبنى (موقع - تهوية - اضاءة - نوافذ - كهرياء ...)
- ٥ - مراعاة وجود فناء مناسب خاص بكل روضة ومجهز .
- ٦ - توافر قاعات للأنشطة المختلفة (مكتبة - معمل تطوير تكنولوجي) .

المراجع العربية

- مجلة كلية التربية، بها، ابريل، ١٩٩١ .
- ٩ - عزة خليل عبد الفتاح : بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس - رسالة دكتوراه، ١٩٩٣ .
- ١٠ - عزة خليل عبد الفتاح : الأنشطة في رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧ .
- ١١ - علام الدين كفاي : علم النفس الأرتقائى ، القاهرة، دار الفجر للطباعة والنشر، ١٩٩٧ .
- ١٢ - عواطف ابراهيم : مصد تربية الطفولة فى مصر والخارج ، دراسة مقارنة، طلطا ، مكتبة سماح، ١٩٩٧ .
- ١٣ - عواطف ابراهيم محمد : تعلم الطفل فى دور الحضانه بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ .
- ١٤ - عواطف ابراهيم محمد : تنمية المفاهيم والطرق الخاصة برياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧ .
- ١٥ - عواطف ابراهيم محمد : المنهج وطرق التعلم فى رياض الأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١ .
- ١٦ - عواطف ابراهيم محمد : المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة فى الروضة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣ .
- ١٧ - عواطف ابراهيم محمد : للتربية النفسية الحركية فى رياض الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٣ .

- ١ - المجلس القومى للطفولة والأمومة : القانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ بأحكام حماية الطفل، القاهرة، ١٩٩٦ .
- ٢ - بدر الدين مصطفى درويش : الاستفادة بالأسس الوظيفية والجمالية للتصميم الداخلي فى دور الحضانه المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان ١٩٨٥ .
- ٣ - حامد زهران : علم نفس للمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٥، ط٣ .
- ٤ - حسن محمد ابراهيم : دور الحضانه دور رياض الأطفال فى المسئلة العربية السعودية رسالة الخليج، مكتب التربية العربى للدول الخليج، ٣٢، ١٩٨٦ .
- ٥ - سعدية بهادر : من أنا (البرنامج للتربوى النفسى لخبرة من أنا المرجعية لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة)، الكويت، وزارة للتربية، ١٩٨٣ .
- ٦ - سعدية بهادر : برامج تربية لأطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة، ١٩٨٧ .
- ٧ - طلعت منصور : تنشيط نمو الأطفال، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، ٣، الكويت، ١٩٧٩ .
- ٨ - عبد السلام ابراهيم محمد : واقع برامج التربية فى رياض الأطفال بمصر فى ضوء الخبرات العربية والأجنبية المعاصرة،

٢٤ - منى اسماعيل أحمد: تخطيط بعض الأنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقياس أثرها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٤.

٢٥ - نادي عزيل، وراشد القصبي: تقويم رياض الأطفال في ضوء الأهداف المحددة لها، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري (تنشئته ورعايته) ١٠ - ١٣ مارس ١٩٩٠، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٢٦ - نجم الدين على مسروان: برنامج الأنشطة في رياض الأطفال، الحلقة الدراسية رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، القاهرة - ٣ - ٦ يوليو ١٩٨٩، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٢٧ - هدى محمد فتاوى: الطفل وألعاب الروضة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٩٥.

٢٨ - هدى محمود الناشف: الاتجاهات المعاصرة في تربية طفل الرياض، الكويت، دار البحوث العلمية، ط ٢، ١٩٨٦.

١٨ - عواطف إبراهيم محمد: الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤.

١٩ - فاروق السيد عثمان: سيكولوجية اللعب والتعليم للقاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥.

٢٠ - فوزية دياب: نمو الطفل تنشئة بين الأسرة ودور الحضنة للقاهرة، النهضة العربية، ١٩٨٠، ط ٣.

٢١ - فوزى إلياس غبريال: علم النفس وتطبيقاته التدريبية في مرحلة ما قبل المدرسة، دليل مشرفة رياض الأطفال، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية، ١٩٨٥.

٢٢ - ملكة أبويش: الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣.

٢٣ - منى محمد محمود الحامى: دار الحضنة كما يراها طفل ما قبل المدرسة وثواقفه النفسى والاجتماعى، رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة عين شمس، ١٩٨١.

المراجع الأجنبية

1- Carolyn Reeves & others : A model Pre-School london's Rachec. Macmillan Nursery school, Engliand, 1990.

2- Deborah A. Cohn: child- Mother Attachment of six year-olds and social competence at school, child developments vol. 61 No. 1, 1990.

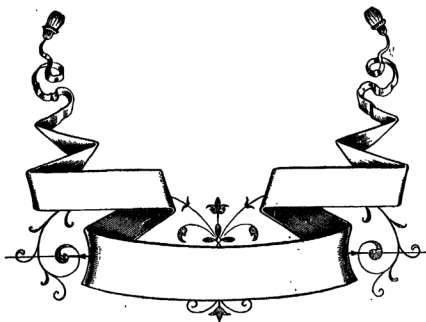
3- Dowlinym : The Modern Nuresry, London groupLtd, Landon, 1976.

4- Leeper, etal: Good schools for young children (3rd.ed) Collier Mcmillan Publishers, N.Y. 1974.

5- Macrae Constance, J : Kindergarten Education Full Day versus Partial Day (Full Day kingergarten), Dissertation Abstracts International V. 52-04 A, 1990

6- Marianne Parry & Archer Hilda: Pre-school Education : A report of the schools council project on pre-school Education. Macmillan Education, England 1971.

7- Ramesy, M & Bayless, K: kindergarten Programs And Practices. C.V. Masby . Co. St. Louis , 1980.



مقدمة

تعتبر الدوافع قوى محرّكة، تدفع الأفراد وتوجههم إلى ممارسة سلوك معين بغرض الوصول إلى هدف معين، وتعتبر من القوى المؤثرة على العمليات العقلية المعرفية للفرد، وهى ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف والأهمية. يقول الزيات (١٤١٧هـ) إن النشاط العقلى المعرفى يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعورى للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التى تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول إن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد. (ص ٤٦٩).

دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفى

على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة

أ. د. محمد بن حمزة بن محمد السليمانى

أستاذ علم النفس المساعد

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

د. عبدالرحيم بن حسين الجفرى

أستاذ علم النفس المساعد

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

هذا وتعتبر الدوافع من العناصر الأساسية فى عملية التعلم والى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم والتعليم. يقول الشرقاوى (١٤١٨هـ). تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعددة، سواء فى تعلم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو فى حل المشكلات. (ص٢١٥)

إضافة إلى ذلك نجد أن الدافعية تساعدنا فى تفسير الكثير من جوانب الفروق الفردية، خصوصا فى الجوانب التى يمكن إرجاع الفروق فيها إلى عوامل أخرى غير الذكاء والاستعداد والقدرات العقلية المختلفة. كما أن الاتجاه المعرفى المعاصر يدعو علم النفس إلى ألا يصرف جهده فى البحث عن موضوعات جديدة، بل يجب أن يلتفت إلى السلوك الجارى فى سياقه الطبيعى، وأن يضع فى اعتباره تلك الخاصية التى تكاد تكون أهم سمة فى الدافعية الإنسانية، ألا وهى القدرة على إرجاء الإشباع، فالجانب الأعظم من سلوكنا تدفعه توقعاتنا للنتائج البعيدة. (فطيم، ١٩٩٦م : ص٧٠)

كما أشار شحلة (١٩٩٩م) إلى أنه إذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة فى عملية التعلم، فإن ملاك هذه الدوافع هو الدافع المعرفى الذى عن طريقه تتكون البيئة المعرفية لدى الفرد والذى يستخدمها فى توضيح الفروض أو حل المشكلات أو حسم التناقض، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء فى المدرسة أو الأسرة. (ص٤١).

إذا فمعرفة الدافع المعرفى عملية تساعد فى معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد فى تفسير الكثير من الفروق الفردية التى تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية.

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة فى استخراج معالم الصدق والثبات لاختبار الدافع المعرفى حيث استخدم فى بيئة غير سعودية، وبالتالي لابد من التأكد من صلاحيته فى البيئة التى سوف يستخدم فيها ويمكن تحديد المشكلة فى التساؤلات التالية :

- ١ - هل الصدق المحسوب بطريق المقارنة الطرفية لاختبار الدافع المعرفى له دلالات إحصائية ؟
- ٢ - هل الثبات المحسوب بطريقة تحليل التباين (معادلة كوبر - ريتشاردسون) لاختبار الدافع المعرفى له دلالة إحصائية ؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة فى مستوى الدافع المعرفى ؟
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات التخصصات العلمية والأدبية فى مستوى الدافع المعرفى ؟
- ٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة فى مستوى الدافع المعرفى ؟

أهمية الدراسة :

١ - تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغير الذى نتناوله، فالدافع المعرفى يشكل إحدى القضايا المهمة فى مجال الاتجاه المعرفى لتفسير السلوك بصورة عامة، وفى مجال علم النفس التربوى والتعلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله.

٢ - إن استخراج معالم الصدق والثبات سوف يمكن الباحثين والدارسين من استخدام اختبار الدافع المعرفى يشىء من الاطمئنان فى دراساتهم وبحوثهم، حيث توافرت المعالم السيكمترية للاختبار وفق الأطر المرجعية الثقافية للبيئة، لأن المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية تكون عادة مشبعة بالعناصر الثقافية والاجتماعية، والتي يمكن أن تؤثر بصورة أو بأخرى على نمط الاستجابة، وقد أوضح هيدسون وآخرون (Hudson et al 1959) أن هناك مجموعة من العوامل الثقافية والاجتماعية يمكن أن تؤثر على الاستجابة للاختبارات النفسية، وهى :

(أ) معنى المفاهيم المتشابهة : لأن المفاهيم المتشابهة من المحتمل أن تحتوى على معان مختلفة بسبب العوامل الثقافية.

(ب) درجة أهمية الاستجابة : تختلف درجة أهمية الاستجابة باختلاف الجماعات والثقافات، لأن المعايير الداخلية أو الثقافية تؤثر على الإطار المرجعى للاستجابات.

(ج) الخبرة والمعرفة : إن الخبرة التى يتعرض لها الفرد تؤثر على طريقة استجابته. وقد أوضح كول وسكريبنر (Cole & Scribner 1974) أثر التنشئة الاجتماعية

على النشاط العقلى وذلك بقولهما «لا نستطيع أن نتخيل أن وظيفة عقلية ليس لها سمة اجتماعية ثقافية فالإدراك والذاكرة والتفكير كلها تنتم كجزء من التنشئة الاجتماعية للطفل، وتكون ملازمة ومقيدة بنموذج النشاط والاتصال والعلاقات التى يكونها الفرد... كل خبرات الفرد تشكل عن طريق الثقافة التى هو عضو فيها وتشبع بالعواطف والمعانى الاجتماعية المحددة، (ص٨)

٣ - إن البيئة السعودية تخلو من اختبارات للكشف عن الدافع المعرفى، على حد علم الباحثين فيمكن اعتبار تقنين هذا الاختبار إضافة علمية لمكتبة الاختبارات النفسية فى المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إيجاد صدق وثبات استبانة الدافع المعرفى من إعداد الفرماوى (١٩٨٥م) على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، ومعرفة الفروق فى الدافع المعرفى بين طلاب وطالبات التخصص العلمى وطلاب وطالبات التخصص الأدبى، إضافة إلى معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات تبعاً للصف الدراسى.

مصطلحات الدراسة :

الدافع المعرفى : عرف الفرماوى (١٩٨٥م) الدافع المعرفى بأنه «رغبة الفرد المستمرة فى اكتساب المعلومات وزيادتها، وحرصه على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة، والترحيب بالمخاطرة فى سبيل الحصول عليها». (ص٤)

طلاب / طالبات المرحلة الجامعية : ويقصد بهم طلاب وطالبات المستوى الأول والثانى والثالث والرابع والمتخرجين فى جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

التخصص : ويقصد به التخصصات على أساس تقسيمها الرئيسى فى الجامعات السعودية : تخصصات علمية، وأدبية.

حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة بالأداة المستخدمة، وبطلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وبالألوب الإحصائى المستخدم، وبالأزمان والمكان الذين أجريت فيهما هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة :

(أ) عينة الدراسة :

تم إجراء هذه الدراسة فى الفصل الدراسى الثانى من عام ١٤١٩ هـ. على عينة قوامها ١٧٠ طالباً وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، من مختلف التخصصات الموجودة فى الجامعة، ومن مختلف المستويات الدراسية، وقد تم استبعاد ١٥ حالة لعدم استكمال الاستجابات، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص والمستوى.

جدول (١)

عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص، والمستوى

المقدرات	الغلة	ك	%
الجنس	طلاب	٨٠	٥١,٦
	طالبات	٧٥	٤٨,٤
التخصص	علمى	٥٢	٣٣,٦
	أدبى	١٠٣	٦٦,٤
المستوى	الأول	٤٠	٢٥,٨
	الثانى	٥٥	٣٥,٥
	الثالث	٢٢	٢٤,٢
	الرابع	٣٨	٢٤,٥

(ب) اختبار الدافع المعرفى :

قام بإعداد هذا الاختبار الفرماوى (١٩٨٥م) بهدف قياس الدافع المعرفى. ويتكون هذا الاختبار من ٣١ موقفاً، كل موقف متبوع بثلاثة اختيارات، وعلى المفحوص أن يختار إجابة واحدة فقط لكل موقف. وقد قام الفرماوى (١٩٨٥م) بتطبيق هذا الاختبار واستخراج المعايير الخاصة به على البيئة المصرية. ويلاحظ أن الاختبار ليست له فترة زمنية محددة للإجابة عن مفرداته، ولكنه يستغرق فى الغالب بين ٢٥-٣٠ دقيقة، ويصحح فى ضوء مفتاح خاص للإجابة يوضح الدافع المرتفع والمتوسط والمنخفض.

الأساس المنطقى لهذا الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على أساس أن الدافع المعرفى يتمثل فى رغبة الفرد فى المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وأن أهم الخصائص التى يتميز بها الفرد ذو الدافع المعرفى المرتفع ما يلى :

- ١ - الإقبال على إتقان المعلومات، وصياغة المشكلات وحلها، والاهتمام بالنواتج الثقافية والعلمية.
 - ٢ - الرغبة فى مواجهة المخاطر والتحديات فى سبيل الحصول على المعرفة.
 - ٣ - الرغبة فى تناسق أفكاره واتجاهاته ومعارفه.
 - ٤ - الانجذاب نحو الغامض من الموضوعات التى تعوزها المعلومات، والاستجابة بمثل نحو ما هو مألوف وشائع منها.
- ومن هذا المنطلق قام الفرماوى (١٩٨٥م) بوضع الاختبار الذى اشتمل على أربعة أبعاد تمثل جوانب الدافع المعرفى وهى :

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالحصول على مجموعتين طرفيتين، مجموعة ذات دافع معرفي مرتفع (٥٧ طالبا وطالبة) وتقع ضمن ٢٧٪ من الحاصلين على درجات مرتفعة، ومجموعة ذات دافع معرفي منخفض (٥٧ طالبا وطالبة) وتقع ضمن ٢٧٪ من الحاصلين على درجات منخفضة، وتمت عملية المقارنة بين استجابات المجموعتين على كل موقف من مواقف الاختبار، وباستخدام نسب الإجابة قام الباحثان بإيجاد معامل صدق كل مفردة بالاعتماد على جداول (فلانجان) التي أوردها فؤاد البهي السيد (١٩٥٨م ص ٧١) والتي تشير إلى دلالة نسبة أداء المجموعتين العليا والدنيا. والجداول رقم (٢) و (٣) و (٤) توضح النتيجة.

جدول (٢)

الدافع المرتفع

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	ك	٪	رقم	ك	٪	رقم
١	١١	١٩	١	١١	١٩	١
٢	١٧	٣٠	٢	١٧	٣٠	٢
٣	١٤	٢٤	٣	١٤	٢٤	٣
٤	٣	٥	٤	٣	٥	٤
٥	٢	٣	٥	٢	٣	٥
٦	١٠	١٧	٦	١٠	١٧	٦
٧	١٠	١٧	٧	١٠	١٧	٧
٨	١٤	٢٤	٨	١٤	٢٤	٨
٩	٨	١٤	٩	٨	١٤	٩
١٠	١٠	١٧	١٠	١٠	١٧	١٠
١١	٧	١٢	١١	٧	١٢	١١
١٢	٧	١٢	١٢	٧	١٢	١٢
١٣	٢٠	٣٥	١٣	٢٠	٣٥	١٣
١٤	٢١	٣٦	١٤	٢١	٣٦	١٤
١٥	٢٠	٣٥	١٥	٢٠	٣٥	١٥
١٦	٢٠	٣٥	١٦	٢٠	٣٥	١٦

- رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة ويمثلها (١١) موقفاً.

- رغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، ويمثلها (١٥) موقفاً.

- ترحيب الفرد بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة ويمثلها موقفاً.

- حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة ويمثلها (٣) مواقف.

صدق وثبات الاختبار في بيئته الأصلية:

أظهر الاختبار درجة مقبولة من الصدق التلازمي، حيث تم حساب الصدق عن طريق معامل الارتباط بين الاختبار وأداء المعلمين، كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٦١.

أما الثبات فقد تم حسابه عن طريق الاتساق الداخلي كان يساوي ٠,٨٨، وعن طريق إعادة الاختبار صار ٠,٨٧.

تقنين الاختبار في البيئة السعودية :

قبل إجراء عملية التطبيق قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات على بعض العبارات والجملي كي تتناسب مع طبيعة المرحلة الجامعية، ولكي تتوافق عبارات الاختبار مع الإطار العام للثقافة المجتمع السعودي، خصوصاً فيما يرتبط بأسماء المدن والأماكن السياحية والترفيهية، واستبدال كلمة محاضرة بجامعة بدلا من درس ومدرسة.

نتائج الدراسة:

س١: هل الصدق المحسوب بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار الدافع المعرفي له دلالة إحصائية ؟

تابع - جدول (٢)

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رقم	ك	%	رقم	ك	%
١٧	١١	١٩	١٧	١٧	٤٥	٧٨
١٨	١١	١٩	١٨	١٨	٣٤	٦٠
١٩	١٢	٢١	١٩	٢٢	٣٨	٦٢
٢٠	٩	١٥	٢٠	٢٩	٥٠	٤٢
٢١	١٧	٣٠	٢١	٥٢	٩١	٦٥
٢٢	١٨	٣١	٢٢	٧٤	٤٤	٤٤
٢٣	١٠	١٧	٢٣	٧٤	٦٠	٦٠
٢٤	١٨	٢١	٢٤	٤٨	٨٤	٥٥
٢٥	٢٦	٤٥	٢٥	٤٨	٨٤	٤٤
٢٦	٢٤	٤٢	٢٦	٥٥	٩٩	٧٦
٢٧	١٤	٢٤	٢٧	٢٢	٣٨	١٦
٢٨	١٧	٣٠	٢٨	٢٩	٥٠	٢١
٢٩	١٨	٣١	٢٩	٣٢	٥٦	٢٧
٣٠	٢٩	٥٠	٣٠	٤٩	٨٥	٤٢
٣١	٢٩	٥٠	٣١	٤٥	٧٨	٣١

جدول (٣)

الدافع المتوسط

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رقم	ك	%	رقم	ك	%
١	٣٠	٥٣	١	١	٢٢	٣٨
٢	١٨	٣١	٢	٢	٨	١٤
٣	١٦	٢٨	٣	١٧	٣٠	٥٢
٤	١٢	٢١	٤	٢٤	٤٢	٦٣
٥	٢٤	٤٢	٥	٤١	٧١	٢٩
٦	٣٢	٥٦	٦	٢٩	٥٠	٦٠
٧	٢٢	٣٨	٧	٢٩	٥٠	٦٠
٨	٣٢	٥٦	٨	٢٩	٥٠	٦٠
٩	١٧	٣٠	٩	٣٣	٥٧	٢٧
١٠	٢٧	٤٧	١٠	٢٧	٤٧	٢٧
١١	٣٧	٦٤	١١	٢١	٣٦	٢٩
١٢	٢٢	٣٨	١٢	٢٧	٤٧	٢٧

تابع - جدول (٣)

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رقم	ك	%	رقم	ك	%
١٣	٢٣	٤٠	١٣	٢٣	٤٠	٤٠
١٤	٢٠	٣٥	١٤	١١	١٩	١٩
١٥	٢٥	٤٤	١٥	١٠	١٧	١٧
١٦	١٣	٢٣	١٦	٣	٥	٣١
١٧	٢١	٣٦	١٧	٥	١٧	٤٠
١٨	٣٦	٦٣	١٨	٢٣	٤٠	٢٢
١٩	٢٧	٤٧	١٩	٢٣	٥٧	١٢
٢٠	٣٠	٥٣	٢٠	٢٧	٤٧	٥٤
٢١	١٨	٣١	٢١	٤	٥٧	٣٧
٢٢	٢٠	٣٥	٢٢	١٢	٢١	١٧
٢٣	٣٠	٥٣	٢٣	١٣	٢٣	٣٣
٢٤	٢١	٣٦	٢٤	٩	١٥	٢٦
٢٥	١٣	٢٣	٢٥	٤	٥	٣١
٢٦	١١	١٩	٢٦	٢	٥	٣٣
٢٧	١١	١٩	٢٧	٢٣	٤٠	٢٧
٢٨	١١	١٩	٢٨	٢٠	٣٥	٢٠
٢٩	١١	١٩	٢٩	٢٢	٣٣	١٨
٣٠	١٣	٢٣	٣٠	٦	١٠	٢١
٣١	١١	١٩	٣١	١٢	٢١	٥٣

جدول (٤)

الدافع المنخفض

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رقم	ك	%	رقم	ك	%
١	١٦	٢٨	١	١	٥	٥٨
٢	٢٢	٣٨	٢	٢٤	٤٢	٥٤
٣	٢٧	٤٧	٣	١٢	٢١	٣١
٤	٤٢	٧٤	٤	٢٧	٤٧	٢٨
٥	٣١	٥٤	٥	١١	١٩	٣٩
٦	١٥	٢٦	٦	٥	٥٨	٣٠
٧	٢٥	٤٤	٧	٨	١٤	٣٦
٨	١١	١٩	٨	٤	٥٧	٢٠

تابع - جدول (٤)

معامل الصدق	مجموعة مرتفعة ن=٥٧			مجموعة منخفضة ن=٥٧		
	رقم	ك	%	رقم	ك	%
٥٦-	٩	٣٢	٥٦	٩	٥	٠٨
٣٢-	١٠	٢٠	٣٥	١٠	٧	١٢
١١-	١١	١٣	٢٣	١١	١٤	٢٤
١٢-	١٢	١٥	٢٦	١٢	٧	١٢
١٣-	١٣	٣٧	٦٤	١٣	١١	١٩
١٤-	١٤	١٦	٢٨	١٤	١	٠١
١٥-	١٥	١٢	٢١	١٥	٧	١٢
١٦-	١٦	١٤	٢٤	١٦	١	٠١
١٧-	١٧	٢٥	٤٤	١٧	٧	١٢
١٨-	١٨	١٠	١٧	١٨	صفر	صفر
١٩-	١٩	١٨	٣١	١٩	١٩	٠٣
٢٠-	٢٠	١٨	٣١	٢٠	١	٠١
٢١-	٢١	٢٢	٣٨	٢١	١	٠١
٢٢-	٢٢	١٩	٣٣	٢٢	١	٠١
٢٣-	٢٣	١٧	٣٠	٢٣	٢	٠٣
٢٤-	٢٤	١٨	٣١	٢٤	صفر	صفر
٢٥-	٢٥	١٨	٣١	٢٥	٥	٠٨
٢٦-	٢٦	٢٢	٣٨	٢٦	صفر	صفر
٢٧-	٢٧	٢٢	٣٦	٢٧	١٢	٢١
٢٨-	٢٨	٣٩	٥٠	٢٨	١٨	٢٤
٢٩-	٢٩	٢٨	٤٩	٢٩	٦	١٠
٣٠-	٣٠	١٥	٢٦	٣٠	٢	٠٣
٣١-	٣١	١٧	٣٠	٣١	صفر	صفر

أظهرت الجداول ٢ و ٣ و ٤ ما يلي :

١ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي مرتفع بالنسبة لمجموعة الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جداول (فلانجان)، وأشارت القيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ١٢، و ٧٦، عدا المفردة رقم (١٢) والتي كان معامل صدقها ٠،٠٦ .

٢ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي متوسط بالنسبة لمجموعتي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جداول (فلانجان)، وأشارت القيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ٤٠، و ٢٧، حيث تبين أن معاملات الصدق لأكثر من نصف المفردات سالبة، لأن المجموعة ذات الدافع المعرفي المرتفع قد استقطبت بعض الإجابات الدالة على الدافعية المتوسطة .

٣ - مقارنة الإجابة التي تدل على دافع معرفي منخفض بالنسبة لمجموعتي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض، حيث تم إيجاد معامل صدق المفردات باستخدام جداول (فلانجان)، وأشارت القيم إلى أن المعاملات تتراوح بين ٠٤، و ٦٧، حيث نجد أن معاملات الصدق بالنسبة لكل مفردات الاختبار كانت سالبة، عدا المفردة (٢) حيث لاحظ أن نسبة الاستجابة للمجموعة المنخفضة استقطبت كل إجابات الاختبار الدالة على الدافعية المنخفضة عدا تلك المفردة .

س : ٢ : هل الثبات المحسوب بطريقة تحليل التباين (معادلة كودر - ريتشاردسون) لاختبار الدافع المعرفي له دلالة إحصائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب الثبات عن طريق تحليل التباين باستخدام معادلة (كودر - ريتشاردسون) .

وتستخدم هذه الطريقة لإيجاد ما يسمى الاتساق بين أسئلة الاختبار (Interitem Consistency) ، وقد تم استخدام المعادلة التالية :

$$س = \left(\frac{\frac{ن}{١} - \frac{٢ع}{٢ع}}{٢ع} \right)$$

حيث إن ر = معامل ثبات الاختبار

ع = عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار

ع = تباين الاختبار

مج ص خ = مجموع نسبة الأفراد الذين أصابوا في إجاباتهم عن السؤال ونسبة الذين أخطأوا فيه، ثم تضرب النسبتين في بعضهما، ونجمع حواصل الضرب بالنسبة لجميع الأسئلة (أبو حطب وآخرون ١٩٨٧ م : ص ١١٨).

وكانت البيانات كالتالي :

ن = ٣١ سؤالا ع = ٢٦، ٩، ٦٦، ٣٨، ٦، ٣٨

ويتطبيق المعادلة السابقة خرج الباحثان بمعامل ثبات = ٩٥، وهي نتيجة عالية للاتساق بين أسئلة الاختبار، مما يطمئن إلى استخدامه.

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في مستوى الدافع المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت). والجدول رقم (٥) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٥)

الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الدافع المعرفي

الفروقات	الطلاب ن= ٨٠		الطالبات ن= ٧٥		درجة الحرية (ت)	قيمة الفروق	اتجاه
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الدافع المعرفي	٣٦،٢٥	٩،٥٧	٣٦،١٣	٩،٨٣	١٥٣	٠،٠٧	لا توجد فروق حادة

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات جامعة أم القرى في

مستوى الدافع المعرفي. وقد يكون السبب في ذلك أن التعليم الجامعي أصبح يمثل مطمحا لكلا الجنسين، وأنه أصبح غاية لهما يهدف كلاهما من خلاله إلى تحقيق الكثير من الإشباعات الخارجية، حيث نجد أن كلا الطرفين يسعى إلى الالتحاق بالجامعات والكليات في مختلف التخصصات وإلى تحقيق النجاح والتفوق ليصل كل طرف إلى هدفه .

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الدافع المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت). والجدول رقم (٦) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٦)

الفروق بين طلاب/ طالبات التخصصات العلمية والأدبية

الفروقات	العلمية-٥٤		الأدبية-١٠١		درجة الحرية (ت)	قيمة الفروق	اتجاه
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الدافع المعرفي	٣٦،٤٨	٩،٤٦	٣٦،١٣	٩،٨١	١٥٣	٠،٢٧	لا توجد فروق ذات دلالة

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية. وقد يكون السبب في ذلك أن المواد العلمية والأدبية في المرحلة الجامعية تعملان معا على استثارة الدافع المعرفي بدرجات متقاربة، وأن المواد العلمية تقدم بصورة تكاد تكون متشابهة مع طريقة تقديم المواد النظرية في جامعة أم القرى.

هو التحصيل لمجرد التخرج، وليس للاستزادة العلمية.
والعلم ليس لمجرد العلم، بل للوصول إلى هدف معين.

معايير اختبار الدافع المعرفي :

قام الباحثان بحساب معايير هذا الاختبار بصورة أولية،
إذ تم حساب الدرجات الثنائية المقابلة للدرجات الخام والتي
تم الحصول عليها من عينة الدراسة التي اشتملت على
١٥٥ طالبا وطالبة من المرحلة الجامعية من مختلف
التخصصات العلمية والأدبية ومن مختلف الصفوف.
والجدول رقم (٨) يوضح الدرجات الخام والثنائية :-

جدول رقم (٨)
الدرجات الخام والثنائية

الدرجة الخام	الدرجة الثنائية	الدرجة الخام	الدرجة الثنائية	الدرجة الخام	الدرجة الثنائية	الدرجة الخام	الدرجة الثنائية
٦	١٩	٢٥	٣٨	٤٤	٥٨	٧	٢٠
٧	٢٠	٢٦	٣٩	٤٥	٥٩	٨	٢١
٨	٢١	٢٧	٤٠	٤٦	٦٠	٩	٢٢
٩	٢٢	٢٨	٤١	٤٧	٦١	١٠	٢٣
١٠	٢٣	٢٩	٤٢	٤٨	٦٢	١١	٢٤
١١	٢٤	٣٠	٤٣	٤٩	٦٣	١٢	٢٥
١٢	٢٥	٣١	٤٥	٥٠	٦٤	١٣	٢٦
١٣	٢٦	٣٢	٤٦	٥١	٦٥	١٤	٢٧
١٤	٢٧	٣٣	٤٧	٥٢	٦٦	١٥	٢٨
١٥	٢٨	٣٤	٤٨	٥٣	٦٧	١٦	٢٩
١٦	٢٩	٣٥	٤٩	٥٤	٦٨	١٧	٣٠
١٧	٣٠	٣٦	٥٠	٥٥	٦٩	١٨	٣١
١٨	٣١	٣٧	٥١	٥٦	٧٠	١٩	٣٢
١٩	٣٢	٣٨	٥٢	٥٧	٧١	٢٠	٣٣
٢٠	٣٣	٣٩	٥٣	٥٨	٧٢	٢١	٣٤
٢١	٣٤	٤٠	٥٤	٥٩	٧٤	٢٢	٣٥
٢٢	٣٥	٤١	٥٥	٦٠	٧٥	٢٣	٣٦
٢٣	٣٦	٤٢	٥٦	٦١	٧٦	٢٤	٣٧
٢٤	٣٧	٤٣	٥٧	٦٢	٧٧		

الموسط: ٣٦, ١٩ الانحراف المعياري ٩, ٦٦

* عند حساب الدرجات الثنائية تم تقريب الدرجات المحصورة إلى
أقرب درجة كلية.

س٥: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
أداء طلاب/ طالبات الصفوف المختلفة
بجامعة أم القرى. على اختبار الدافع
المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب تحليل
التباين أحادي الاتجاه والجدول رقم (٧) يوضح النتيجة.

جدول رقم (٧)
الفروق بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة على
اختبار الدافع المعرفي

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F (ت)	اتجاه الفروق
الدافع بين المجموعات	٣	٢٢٩, ٥٣	٧٦, ٥١	لا توجد		
الدافع داخل المجموعات	١٥٦	١٤١٦٦, ٦٦	٩٣, ٨٠	٨, ١	فروق	
المجموع	١٥٩	١٤٢٩٦, ١٩			دلالة	

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات
دلالة إحصائية بين طلاب / طالبات الصفوف المختلفة،
مما يشير إلى أن درجة الدافعية بين طلاب وطالبات
المرحلة الجامعية تكاد تكون قريبة، وقد يكون السبب في
ذلك عائدا إلى طبيعة المواد الدراسية وإلى ضعف المثيرات
الخارجية التي تعمل على إثارة الدافع المعرفي. كما أن
انتشار القناعات الفضائية، وكذا المسليات، وزيادة الرفاهية،
ربما أثرت بدورها على درجة للدافعية لدى الطلاب
والطالبات. كما أن الطلاب والطالبات في الصفوف المختلفة
قد يشعرون بأنهم جميعا يسعون إلى تحقيق أهداف متشابهة
ومقاربة، ألا وهي عملية للتخرج والحصول على الوظيفة،
حيث ينظر الجميع، بغض النظر عن الصف، أن التعليم
الجامعي وسيلة إلى غاية، وليس غاية في حد ذاته، فالهدف

المراجع العربية

- ٤ - الزيات، فتحى مصطفى (١٤١٧هـ) - سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- ٥ - فطيم، لطفي محمد (١٩٩٦م) . نظريات التعلم المعاصرة، القاهرة : مكتبة النهضة.
- ٦ - الشرقاوى، أنور محمد (١٩٨٧م) . للتعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة : مكتبة الأنجلو.

- ١ - أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وآخرون (١٩٨٧م) . للتعليم النفسى، القاهرة : مكتبة الأنجلو.
- ٢ - السيد، فؤاد البهى (١٩٥٨م) . الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى، القاهرة : دار الفكر التربوى .
- ٣ - شعلة، الجميل محمد عبد السميع (١٩٩٩م) . أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من التحصيل والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الصناعية، مجلة علم النفس العدد ٥٢، ص ٤٠-٦٣، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المراجع الأجنبية

- 8- Hudson, B. et al (1959). Problems and methods of cross - cultural Research, J. of social Psychology 15, PP5-19.

- 7- Cole, M. & Scribner, S (1974) . Culture & thought, London : John wiley & Sons Inc.



مشكلة البحث وأهميته

لكن نستعرض في حديثنا مع الآخر، فإننا نعمل كثيرا على الرسائل التي تصلنا منه. فخلال حديث طويل محاضرة مثلا، لا نستطيع الاستمرار فيها ما لم نستشعر تأثير كلامنا في الآخرين. ولكن هل نستطيع أن نستشعر هذا التأثير؟ وكيف؟ نعم يمكننا، وذلك من خلال وضع الجسم في الجلوس، ونظرات العين، وتعابير الوجه، والمسافة، وهزات الرأس، وحركة اليدين والكتفين. من هذه كلها وأخرى كثيرة نستطيع أن نستشعر تفاعل الآخر مع ما نقوله له، فنعرف: الاهتمام - عدم الاكتراث، الفهم - عدم الفهم، الود - البغض، المسالمة - العدوان، الأمن - الخوف، الجد - اللهو.... الخ. هذا ما يطلق عليه بالاتصال غير اللفظي communication nonverbal؛ يعرف الاتصال غير اللفظي بأنه كل الطرق التي يتم فيها الاتصال ما بين الأشخاص حينما يكونون في حضور بعضهم، باستخدام وسائل لا تتضمن كلمات (أحمد، ١٩٩٤، ٣٥).

أثر البعد الاجتماعي في التقاربية وصيغ التلامس لدى طلبة الجامعة (دراسة شبه تجريبية في الاتصال غير اللفظي)

د. عبدالحق نجم البهادلي

مدرس علم النفس الاجتماعي

قسم علم النفس

كلية العلوم السلوكية - جامعة المسيرة الكبرى

طبرق - الجماهيرية الليبية

د. علي مهدي كاظم

أستاذ القياس والتقويم المساعد

قسم علم النفس

كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

مسقط - سلطنة عمان

لقد تزايد الاهتمام في الأربعين سنة الأخيرة بهذا المتغير/ المصطلح، وأجريت عليه آلاف الدراسات، إذ وجد (على سبيل المثال) في القرص المكتنز في الجامعة الأردنية أن هناك أكثر من ألف ومائتي دراسة أجريت عن هذا الموضوع باللغة الإنجليزية في الفترة الممتدة من ١٩٨٣-١٩٩٥ فقط، ولنا أن نتساءل هنا عن كم البحوث التي أجريت باللغة العربية؟ إنها بعدد أصابع اليد.

وعن أهمية الاتصال غير اللفظي، انضح بأنه ليس أكثر من ٣٠ أو ٤٥ بالمائة من القصد «المعنى» الاجتماعي للمحادثة يصل عن طريق الكلمات، أما الباقي من المائة فهو يصل بوسائل مرافقة للكلام مثل نبرة الصوت، والتغير في مقام الصوت، ومعدل الكلام، والمدة، والوقفات، ويضاف إلى هذا كله الإيماءات الجسمية والملابس، وفراحي أخرى تتجسد في مظهر الشخص والرائحة والجاذبية الجسمية والتقاربية (Kung, 1997).

وقد تحسس الباحثان أهمية الموضوع من خلال ما يحدث في الحياة اليومية في معظم الدول العربية والإسلامية، من الازدحام والتدافع الذي يحدث في بعض الدوائر والمؤسسات وفي وسائل النقل، حيث لا يجد كثير من المواطنين أي حرج في أن يدفع الآخر أو يسحبه أو حتى يصعد عليه، في حين تخفى هذه الظاهرة في معظم الدول الغربية. ويعتقد الباحثان في أن تفسير هذه الظاهرة ربما يكمن في الاتصال غير اللفظي.

وبهذا يعتبر الاتصال غير اللفظي ضرورياً لنجاح عملية الاتصال، إذ أنه يقوم بضبط التقنيات اللفظية من أجل تدعيم الاتصال، وهنا نقول لك راقب ما تقوم به عندما لا تتحدث (Griffin & McGahee, 1995)؛ فحين

ندرس الاتصال غير اللفظي للتوصل إلى طرائق محددة تجعل الاتصال أكثر فعالية من خلال مهارات السلوك غير اللفظي والكلام والإصغاء والكتابة (Griffin, 1993)، وتكاد أهمية دراسة الاتصال غير اللفظي توجد حيثما يوجد تفاعل بين الأشخاص، ولعل للتعليم جسد ذلك تماماً. فقد وجدت إحدى الدراسات أن أطفال الروضة يستطيعون أن يميزوا ما إذا كانت المعلمة محرجة أم لا؟ كما يعمد الروس (وخصوصاً الاتحاد السوفيتي السابق) عند تصميم القاعات الدراسية للتعليم الابتدائي، أن تكون الأرضية بين صفوف طاولات الطلبة منخفضة بحيث إن المعلمة عندما تسير في القاعة يكون مستوى رأسها بمستوى رؤوس التلاميذ، لأن الأطفال يتقبلون ما يأتيهم من مستواهم أفضل مما لو جاءهم من فوق. كما وجدت ورقة عمل قدمت في مؤتمر (ISAAC)، أن الطفل الذي يعاني من تخلف عقلي شديد وإعاقات متعددة، يقوم بالاتصال بواسطة الإيماءات واللغة البدنية (Brodin, 1990).

وفي البحث الحالي ستم دراسة قناتين فقط من قنوات الاتصال غير اللفظي هما: التقاربية proximity والتلامس touching على أنهما المتغيران التابعان.

فالتقاربية ومفاهيم أخرى متصلة بها مثل المجال الشخصي personal space والإقليمية «حدود للشخص» territoriality مصطلحات تصف المسافة الفيزيائية المناسبة التي نتركها بيننا وبين الآخرين، وهي من المواضيع المهمة في علم النفس وعلوم أخرى ذات صلة بالموضوع، وأول من درس هذه الظاهرة فرانك ويليس N.F. Willis (1966) الذي وجد أن الأشخاص يميلون إلى أن تكون المسافة بينهم كبيرة عندما يكون المتصل

عليها Hug your son بمعنى «احضن ابنك» وهو ما يقابل عندنا نحن العرب «احضن ابنك في صغره، يحضنك في كبره». ووجد اومارا أن أهمية التلامس البشرى واختلافه كانت موضوع العديد من البحوث، وإن التلامس يختلف من ثقافة إلى أخرى وهو طريقة للتحدث في العديد من دول أمريكا اللاتينية (O'Mara, 1990) وقد اختار الباحثان في هذه الدراسة قناتي «التقارب» و«التلامس» على أساس العلاقة المنطقية بين هاتين القناتين، فالتقاربية يمكن أن تبعد لبلغ مداها أمثارا، ويمكن أن تقترب لتكون صفرا، وإذا ما أصبحت صفرا فيكون لدينا تلامس.

ومن متغيرات البحث الأساسية - المتغير المستقل - هو «البعد الاجتماعي» والذي يمثل شبكة العلاقات الإنسانية التي تربط طلاب الجامعة بمن هم حوله في الجامعة من أساتذة وطلبة وزملاء، وفي البيت من أفراد الأسرة، فإن أى شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية هذه له تأثيره الحاسم في التقاربية و«التلامس» أما ما هو شكل هذا التأثير؟ فهذا ما نحاول معرفته من خلال بحثنا الحالي.

خلاصة القول أن أهمية بحثنا هذا تتجلى فيما يأتي:

- ١- أهمية موضوع الاتصال غير اللفظي في علم النفس، وفي واقع الحياة عموما.
- ٢- دخول الاتصال غير اللفظي كمتغير مهم في عدد كبير من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية.
- ٣- انعقاد مؤتمرات دولية عديدة تناولت الاتصال غير اللفظي بمختلف قنواته.
- ٤- قلة الدراسات العربية، وعليه نأمل أن تكون دراساتنا هذه ممهدة لدراسات أخرى في البيئة العربية.

في مقابلة رسمية مع غرباء، وتكون هذه المسافة أصغر لو كانوا يتصلون مع أصدقاء؛ كما أن مكان الوقوف الذي يختاره الآخر هو بداية المحادثة وهو جزء من الاتصال، فإذا اختار نقطة غير مناسبة - مثلا، غريب يقترب كثيرا، أو صديق يقف بعيدا - فهذا الاختيار له تأثيراته العامة في عملية الاتصال، فيمكن أن يجعل الاتصال مربيا، أو على الأقل غير واضح - غامض» (Lindgran, 1978, 214). وأوضحت دراسة (أحمد، ١٩٩٤) التي أجريت على ٤٢ أستاذًا أن الطاولات في قاعة المحاضرات تعتبر حاجزا طبيعيا لتحديد المنطقة الحدودية للدكتور والطلبة؛ وأشارت عينة بحث كوتش وبريجلي إلى أن التقاربية مع المعلم مهمة، وأنها تخدم عدة وظائف للطلبة المنتمين إلى أصول عرقية مختلفة في أوقات مختلفة خلال المحاضرة (Gotch & Brydges, 1990). وفي دراسة أخرى، أعتقد المعلمون العاملون بأن حركة المعلم داخل القاعة وحول الطلبة مهمة جدا، بعكس ما اعتقد به المعلمون المتقاعدون (Simmon, 1992). وبهذا تؤدي المسافة دورا مهما في عملية الاتصال اللغوي، فهي تساهم مساهمة فعالة في نقل المشاعر والإيحاءات الخاصة، كما أن قرب المسافة يتيح الفرصة للاقترب الجسدي والتلامس (أحمد، ١٩٩٤).

أما التلامس فهو أيضا قناة مهمة للاتصال غير اللفظي، فالتلامس الجسدي المستمر بين الطفل الرضيع والقاتم على رعايته له أهميته الخاصة في تكوين مشاعر مودة قوية عند الطفل (دافيدوف، ١٩٩٢، ١٣١). ولكن فاعلية استعمال التلامس تعتمد على التوافق مع التوقعات على أساس: أين؟ وكيف؟ ومن؟ قام بلمس الطفل (Neill, 1991) وربما عرف الأمريكيون أهمية التلامس بين الآباء وأطفالهم، لذلك وضعوا لافتات في الشوارع وقد كتب

الإطار النظري

«كنا نجلس - الحديث هنا لأحد الأشخاص - أنا وزميل في العمل عند أحد المسؤولين نناقشه بمسألة نعتقد أنها مهمة وهو يعتقد ذلك أيضا، ولذلك فهو يصغى لنا جيدا حتى دخلت سيدة شابة إلى الغرفة تريد محادثته فحدث أن الأخ المسؤول فقد كل اهتمامه بحديثنا، وكان يريد أن ينهى مقابلتنا معه بأسرع ما يمكن، ناهيك عن نظراته التي كانت تنتقل بيننا وبينها، عندما يتجه نحوها يتسم وعندما يتجه نحونا يتململ. بعد أن خرجنا عذبت على زميلي لأنه استرسل في الحديث، وقلت له أن المسؤول أرادنا أن نخرج بسرعة؛ فأجابني: ولكنه لم يقل ذلك».

بالتأكيد لا أحد يستطيع أن ينكر أو يقلل من أهمية اللغة المنطوقة والمكتوبة في عملية الاتصال التي تحدث بين الأشخاص، وبالمناطق نفسه يجب إن لا نغفل دور قنوات الاتصال الأخرى وأهميتها؛ والتي لا تمثل اللغة إحداهما، ونريد بذلك الإشارة للاتصال غير اللفظي، فالإنسان عندما يتوقف عن الكلام لا يعنى ذلك بالضرورة أنه توقف عن إرسال الرسائل إلى الآخر، فهو مستمر في الحركة، وينظر إلى العيون، وتبسط أساليبه، ويرفع الحواجب، ويتمطى، ويدخن بلا انقطاع، ويعبث بشعره .. الخ، وهو من خلال هذه الحركات والأفعال (الشعرات) ينقل انفعالاته ومشاعره إلى الآخرين، بطريقه تتنمعت بصدق كبير.

وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن أكثر من (٩٠٪) من الرسائل الموجهة إلى التلاميذ أثناء عملية التفاعل داخل الصف رسائل غير لفظية، وحيث أن هذه الرسائل تنقل إلى التلاميذ بصدق وأمانة ووضوح، مشاعر

المعلم واتجاهاته نظرا لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من جانب المعلم، فإن تأثيرها يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم، كما إن أشكال السلوك غير اللفظي لها دور مهم في تعزيز السلوك الإيجابي واستثمار دافعية التلميذ (ناصر، ١٩٩٦، ٧٨).

إن فعالية التدريس تتحسن عندما تتجاوب أنماط الاتصال اللفظي مع أنماط الاتصال غير اللفظي (اتصال العين، ونوعية الصوت، والحركة، والملابس) كما أن الطلبة يثقون بالتعبيرات غير اللفظية لمعرفة حماس المدرس (Arnold, 1990; Sensesbaugh, 1995).

وفي ورقة عمل قدمها ماكدينيال للاجتماع السنوي لجمعية الاتصال الخطابي، تبحث في الاتصال غير اللفظي الياباني يقول: إن نمو التفاعل ما بين الثقافات يزيد الحاجة للاتصال غير اللفظي الذي يساعد في تجنب الصعوبات المحتملة في تقاطع الثقافات، كما إن دراسة اللغات الأجنبية غالبا ما تركز على المفردات اللغوية، والقواعد، وبناء الجمل، وتجذب دور الاتصالات غير اللفظية وطرائقها. إن الثقافة اليابانية وطرائق الاتصال فيها تقدم فرصا رائعة لفحص مجتمع يؤكد على التصرف غير اللفظي بجدارة. وتشير العديد من البحوث السابقة عن اليابان إلى أن الثقافة اليابانية تلعب دورا مهما في تشكيل فاعلية الاتصال غير اللفظي. والشعور الجماعي الياباني المبني على فلسفة كونفوشيوس يفرض نفوذا واسعا على أنماط اتصالاتهم، والبحث عن التساويف والتناغم الاجتماعي هو جوهر عملية الاتصال، ومجموعة القوانين غير اللفظية اليابانية يمكن تصنيفها تحت فئات محددة، وهي: اللغة البدنية (الإحساس بالحركة)، حركة العين،

بالعين المرافق للإيماءات فقد أظهر انخفاضاً في تبادل الأشياء والاحتجاج / الرفض. كما وجد تأثير الجنس في الإيماءات، ففي الوقت الذي انشغل فيه الأولاد الذكور في الكثير من إيماءات الرجاء، والاحتجاج/الرفض، أظهرت البنات إيماءات ترتبط بالتعليق (Olshansky, 1994).

قنوات الاتصال غير اللفظي:

عندما بحث أرجايل (Argyle 1972) في الاتصال غير اللفظي ميز بين عدة رموز (قنوات) تخدم عمليات الاتصال، واستخدام هذه القنوات يختلف من موقف لآخر، ومن جماعة لأخرى، وكذلك يختلف من حضارة لأخرى، ومن هذه القنوات ما يأتي (Secord & Backman, 1974, 386-387):

١ - التوجه: Orientation

يشير التوجه إلى الزاوية التي يجلس إليها الأشخاص أو يقف عندها، وحسب العلاقة التي تربطهم. فربما يجلس الناس أو يقفون وجها لوجه أو جنباً إلى جنب، أو في زاوية ما، أن هذه الزاوية (التوجه) تعكس نوع العلاقة بين المتحدثين، فالأشخاص المتعاونون ميالون إلى الجلوس على الطاولة جنباً إلى جنب، أما المتنافسون فيواجه أحدهما الآخر، أما المتحدثون أو المتحاورون فيجلسون في الزاوية اليمنى لأحدهما الآخر، ونحن العرب نفضل عند محادثة الآخر أن نكون وجها لوجه وإن يكون الرأس مرفوعاً في حين يتجنب السويديون الزاوية اليمنى.

٢ - الرائحة: Odor

يمكن أن تكون عطراً (كولونيا)، وتستعملها النساء في المجتمع الغربي كإشارة للجاذبية الجنسية، ويشير

وتعبيرات الوجه، والسلوك التقاربي، والتلامس، والمظهر، والمكان، والزمان، والشم، وأخيراً الصمت. إن العديد من البحوث قامت بدراسة جميع تلك القنوات على انفراد، وأظهرت أن الاتصال غير اللفظي يستعمل في المجتمع الياباني بشكل يفوق استعماله في الثقافات الغربية (McDaniel, 1993).

وأجرى أولشانسكي دراسة عن الاتصالات غير اللفظية عند الأطفال، واشتملت العينة على (٣٠) طفلاً من الكنديين - الإيطاليين، وقد تمت ملاحظتهم في بيوتهم في تفاعل طبيعي مع أمهاتهم في جلسين، استغرقت كل واحدة منها (١٥) دقيقة للأطفال في سن (٩) أشهر وجلسة واحدة في (١٥) دقيقة للأطفال في سن (١٥) شهراً. وقد استخدمت أشرطة الفيديو لتسجيل الملاحظات في كل جلسة. وصنفت الإشارات الاتصالية غير اللفظية في خمس فئات وظيفية هي: (التعليقات، تبادل الأشياء، الرجاء، الاحتجاج/ الرفض، والانفعال) وباشترك هذه الفئات مع الصوتيات أو الاتصال بالعين تم تسجيلها وتصنيفها جميعاً. وقد أظهرت النتائج عدم وجود اختلافات جوهرية في النشاط الإجمالي للإيماءات بين مجموعتي الأطفال. بينما أظهرت زيادة في التعليقات وإيماءات تبادل الأشياء، وانخفاضاً في إيماءات الرجاء. أيضاً أظهرت زيادة في الإيماءات الفردية وزيادة الرجاء في الأخذ والعطاء. وبعد تحليل الصوتيات المرافقة للإيماءات وجد أنها تزداد في التعليق، الرجاء، الرفض/الاحتجاج، والانفعال. أما الصوتيات المرافقة للإيماءات الفردية فقد أظهرت (الرجاء) أعطنى، وأعطني/ خذ. وإجمالاً فإن الصوتيات المرافقة للإيماءات ازدادت بنسبة (٢٠٪) في الفئات من (٩-١٥) شهر من العمر. أما تحليل الاتصال

أرجايل في تقريره، بأنه في بعض البلدان يمكن أن تستخدم كإشارة للتقرب أكثر.

٣- الموضعية : Posture

تمثل الطرائق المختلفة للموقف، الجلوس، والاضطجاع، كلها تمثل معاني مختلفة، والتقاليد التي تحكم المواقف المختلفة تتطلب أشكال وأوضاع معينة، فمثلاً وضعية الجلوس في المسجد أو الكنيسة أو في اجتماع تختلف عنها في سياقات أقل رسمية، فالشخص عندما يجلس أمام رئيسه فإنه يجلس على طرف الكرسي ويضع رجله إلى بعضهما وغالباً ما يضع يديه على رجله أو على مسند الكرسي، والشخص نفسه عندما يجلس أمام مروسة فإنه يسترخى بظهره إلى الخلف، ويضع رجله فوق بعضهما، وعندما يتحدث فإنه يلوح بيديه في الهواء، وسيطرة الإنسان على وضعية جسمه أقل من سيطرته على صوته، لذلك يمكن أن تستخدم بطريقة أو بأخرى كدليل للحالات العاطفية، وحالات التأثر أو الحقد، مثلاً سلوك الغزل لدى البنت، حيث أن البنت تستجيب لكلام غزل ترغب فيه وذلك بإرجاع الرأس إلى الوراء قليلاً، مع ميلان لأحد الجهتين (غالباً اليسرى) مع ارتخاء في الجفنين وإبتسامة لا يمكن إحصاؤها. وتدخل الفروق الثقافية والحضارية في تحديد المعاني للأوضاع المختلفة.

٤- هزات الرأس : Head Nods

تلعب هزات الرأس دوراً مهماً وكمعزز لكلام الشخصين المتحاورين يفهم منها الانتباه أو الموافقة، ويفهم منها الاستمرار بالكلام.

٥- تعبيرات الوجه : Facial Expressions

تستخدم تعبيرات الوجه مع الكلام لتشديد أو وصف المعنى وإعطاء التغذية الراجعة. إن المستمع يبين استجابة لما يقال بواسطة حركات صغيرة للحوارج والفم تعبيراً للدهشة، والسرور والحيرة، والرفض، وردود فعل أخرى. وبنفس الطريقة فإن المتكلم يبين من خلال تعبيرات ملأمة السياق الذي من خلاله يجب أن يفسر كلامه فيما إذا كان جدياً، أو مضحكاً، أو ودياً، أو بارداً.

٦- الإيماءات : Gestures

حركات اليدين ربما تكون شكلاً آخر للكلام، كما في لغة الإشارات المستخدمة عند الصم والبكم، حيث أنهم يعبرون عن عواطفهم بها أو عندما يصفون الأشياء. وبالرغم من أن الإيماءات ترافق الكلام بصورة ملازمة ولها خصوصية عالية جداً، إلا أنها توصل القليل إلى المستمع.

٧- التواصل بالعين : Eye Contact

يتجسد التواصل بالعين من خلال النظرات المتقطعة. والتغيرات في زاوية التحديق، والاتصال المباشر بالعين، هذه كلها لها دور أساس في الاتصال، ففترة العين يمكن أن تعكس الانجذاب وحالات عاطفية أخرى، وتساهم في تنظيم انسيابية الاتصال. فالمتحدرون يأخذون الأدوار عند الكلام، ويدللون على نهاية دورهم بالحديث بنظرة عين، حيث أنه حال انتهاء المتحدث من الكلام ينظر مباشرة إلى المستمع ويعطيه القيادة في الكلام. وحالاً يبدأ المتحدث الجديد بالكلام فهو وفي كل لحظة يحول نظره بعيداً عن المتحدث السابق. ويحث الأذوار في الكلام معقد للغاية، فتوجيه الرأس يعول عليه أكثر من النظرة، كذلك

كمصدر للاتصال ونقل المعنى . حيث أن السياق الاجتماعي فيه مميزات متعددة تؤدي إلى نقل المعنى، فمثلا الشدائد الشفوية المتبادلة بين أشخاص في سياق ودي أو في موقف تنافسي ودي سوف تأخذ معاني مختلفة تماما عن تلك المتبادلة بين غرياء أو أشخاص متورطين في محادثة جادة (خشنة) كما يجب التمييز ما بين الاتصال وما وراء الاتصال، فمثلا جملة (هذا أمر) أو (أنا فقط مزح) توصل لفظيا أو بواسطة نبذة الصوت و ربما بغزة عين تؤدي إلى تعديل/ وصف محتوى التفاهم الذي صاحبها، ومن خلال قنوات الاتصال غير اللفظي، ومن خلال المشعرات التي تصدر عن الآخرين، يمكننا تكوين انطباع عام عنهم، وذلك بالحكم عليهم فيما إذا كانوا ودودين (نافسين) أو جافين (باردين) . وكما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١)

السلوك غير اللفظي الذي يسهم في الجاذبية

السلوك الودي	السلوك البارد (الجاف)
ينظر إلى العينين	يحدق ببرود
يصافح باليد	يسخر
يحرك نحو الشخص	يبتاه بالنتائيب
يبسم لفترات متلاحقة	يعبس
ينظر من أعلى إلى أسفل	يتحرك مبتعدا
يكون بشوشا	ينظر إلى السقف
يبسم بالأسنان	يخلل أسنانه
يجلس في مواجهة الآخر مباشرة	ينظر بعيدا
يلق شفتيه (اللمض، إظهار التلهف)	يدخن بلا انقطاع
يرفع الحواجب	يطبق الأصابع
يفتح عيونه	ينظر إلى جدران القاعة
يستخدم اليدين بإشارات معبرة أثناء الحديث	يحرك أصابعه

عن: (روين، ١٩٩١، ص ١٨٧)

هناك نبذة الصوت، وتطويل أو تقصير مقاطع الصوت المفردة، وطبقة الصوت، فضلا عن الحركات الجسمانية مثل الإيماءات، وحركات الأكتاف، وتعبيرات الوجه، وحركات القدم والساق، وتغييرات الوضعية، واستخدام أشياء مصطنعة مثل الطيرون، والورق، والكتابة العشوائية في المسودة ... الخ. ويؤدي الاختلاف بين الجنسين دورا في تحديد أساليب الاتصال بالعين، فالنساء ينظرن إلى المتحدث أكثر من الرجال، وكلاهما ينظران أقل عندما يدعو موضوع المحادثة إلى الحشمة أو الخجل. ويشكل عام، فالشخص ينظر باهتمام أكثر عندما يسمع وليس يتكلم. ويقدر أحد التقارير بأن القرب واتصال العين المباشر ما هي إلا تلميحات متبادلة للألفة والمودة. وكلما يقترب الأشخاص من بعضهم تتناقص نظراتهم المتبادلة. ويجب التأكيد هنا على إن الأشخاص حساسون تماما للتلميحات التي تبين كونهم مراقبين (ملاحظين).

٨- الجوانب غير اللفظية للكلام :

Nonverbal Aspects of Speech

توجد تشكيلة من المظاهر غير اللفظية والتي تصاحب الكلام، مثل: نبذة الصوت، والارتفاع (الصوت العالي) والشرقية، وأخطاء الكلام، والتوقف في الكلام، ونوبات التردد، ... الخ. حيث درست هذه المشعرات في كيف أنها تؤدي إلى إيصال المعنى؟ وكذلك كيف أنها تتحكم بتغيير الاتصال بين شخصين في عملية تفاعل؟ وميزات الكلام هذه مثل ارتفاع وانخفاض الصوت تصنيف، تأكيدا متميزا إلى الكلمات الدلالية لتعليمات المجرى (أي شخص يقوم بتجربة) أمض إلى ذلك، إن نبذة الصوت والسرعة ومرات التردد، وأخطاء الكلام كلها تعكس حالات عاطفية. ويجب أن يؤخذ بالحسبان مفهوم السياق الاجتماعي

وأجرى ساييموز دراسة تحرى فيها مواقف التربويين بخصوص مهارات الاتصال غير اللفظي فيما يتعلق بإدارة القاعات الدراسية، وركز في دراسته على خمسة من أسس الاتصال الرئيسية، وتم بناء مقياس مسح واستبيان مواقف المعلم نحو مهارات الاتصال والذي يركز على الأعمال السلوكية، وطبق على ٩٦ من المعلمين الحاليين و٩٤ من المعلمين المتقاعدين. وتوصل (في مجال اللغة غير اللفظية) إلى أن كل من المعلمين العاملين والمتقاعدين اعتقدوا بأن حجم الصوت ونوعيته كانا عاملين اتصال مهمين، وفي مجال الاتصال الحركي فإن المعلمين العاملين أعطوا أهمية للاتصال بالعين أكبر من تلك التي أعطاهما المتقاعدون، أما في مجال التقايرية (الزمانية، المكانية) فقد شعر المعلمون العاملون بأن حركة المعلم حول الطلبة مهمة جدا بعكس ما شعر به المتقاعدون. أما بخصوص الالتزام بالوقت فقد اعتقد المعلمون والمتقاعدون إن المعلم المنظم جاد أو عدواني في اعتقاد الطلبة. أما في مجال الاتصال الاصطناعي فقد اعتقد كل من الفريقتين بأن مظهر المعلم ليس بالعنصر المهم (Simmons, 1992).

وفي العبادة النفسية فإن الاتصال غير اللفظي يصبح تقنية يجب الأخذ بها وممارستها بدقة، حيث انه يجب تدريب القائمين بعمليات الاستقبال المبدئي على ملاحظة سلوك المريض في غرفة الانتظار، بما في ذلك مظهره وطريقة لبسه. كما لوحظ شيوع بعض الاستجابات الحركية لدى المرضى خلال المواجهة التهديدية، مثل اللعب بخاتم اليد، وتقلب راحتي اليد. كما ينصح بأن تبدأ عملية الملاحظة ببداية أول احتكاك بصري بالمريض، ومن المهم بهذا الصدد أن نلاحظ تعبيرات وجهه، ونبرات صوته وحدته أو انخفاضه، ومدى اهتمامه بملاسه أو عنايته بمظهره وحديثه، ويقترح كورشين (1976)

chin) أن يكون كرسى المريض والاختصاصي متقاربين في الطول ومن نفس الطراز، وأن لا يكونا متقاربين تقاربا شديدا حتى لا يحدث خرق للمكان الشخصي، ولا أن يكونا متباعدين كثيرا بشكل يعطل الاتصال والاستماع الجيد (إبراهيم، ١٩٨٨، ٧٨-٨١).

وأما في مجال الإرشاد Counseling، فقد ائتمن أن نجاح العملية الإرشادية يتوقف على مهارة المرشد في فهم الجوانب غير اللفظية في كلام المسترشد واستنتاج ما يمكن استنتاجه لفهم أبعاد المشكلة (George and Crismon, 1995).

كما يحسن بالإكلينيكي المتمرس أن يلاحظ التغيرات التي تطرأ على سياق حديث المريض أو على سلوكه وهو يروى قصته، فالتغيرات هنا تكون شديدة الأهمية والدلالة من حيث فهمنا لمصادر الصراع وموقف الحرج، والحزن، والضيق... الخ. إن الممارس الناجح هو الذي يحسن الإصغاء، ويحمل الصمت، فقد لا يكون صمت المريض أكثر من محاولة جامدة منه لتجميع خيوط أفكاره الرئيسية. باختصار، يجب على الإكلينيكي الناجح أن ينتبه للجوانب غير اللفظية أثناء المواجهة مثل الاحتكاك البصري وتعابير الوجه، واللازمة الحسية أو الحركية، والحركات اللاإرادية، والإشارات باليد أو فرك اليدين والقدمين وغيرهما، هذه الأشياء يجب الانتباه إليها لأنها تكشف عما عليه المريض من قلق أو اكتئاب أو وساوس تسلطية، فضلا عن أن ملاحظة وقت ظهور هذه اللوازم يعطي الممارس معلومات مهمة عن المناطق أو الموضوعات الانفعالية في حياة المريض (إبراهيم، ١٩٨٨، ٨٥-٨٨).

وفي المجال ذاته، وجد كورديا في دراسته أن الأمراض تستخدم التلامس كشكل من أشكال الاتصال غير اللفظي في أثناء اهتمامهم بالمرضى، ولهذا فإن المعرفة بكيفية استخدام التلامس يعد جوهرية. وإن المشاعر

يزعجون زملاهم بدرجات واضحة، ويستثيرون لديهم العدوانية، وبالتالي يكون رد الفعل الطبيعي للأمريكي الشمالي هو الانسحاب من مثل هذه الاتصالات القريبة. الأمريكيان اللاتينيون والعرب يعجبهم وصف الأمريكيان بأنهم باردين، وغير ودودين، ومتعجرفون. ويقول الأمريكيان عن أنفسهم أنهم صمموا مقاعد سياراتهم عريضة لأن لديهم قيمة (الفردية) واللاتينيون لا يعرفون ماذا يفعلون بكل هذه المسافة الموجودة في نمط السيارات الأمريكية لأن لديهم قيمة التشاربية (Lindgren, 1978, 295). أما الأمريكيان والبريطانيون فهم متشابهون في قيمة العزلة والانفرادية. لكن الشعوب الأوسطية واللاتينية يفضلون القرب والاختلاط (ودودين) بالآخرين. وهذا يعني أن لكل شعب من الشعوب معنى مختلف للمسافة. والجدول (٢) يوضح نتائج دراسة ويلس (Willis 1966) عن المسافات بين الأشخاص.

الجدول (٢)

نتائج دراسة ويلس عن المسافات التي يتركها الأشخاص عند بداية المعادلة حسب المركز الاجتماعي لكل منهم

٢	المركز الاجتماعي للشخص المبحوث مع :	المسافة / سم
١	غريب	٦٨,٢٥
٢	معرفة شخصية	٥٩,٥٠
٣	قرين	٥٩,٧٥
٤	شخص عجز	٦٦,٧٥
٥	أب / أم	٦٥,٠٠
٦	صديق	٤٨,٧٥
٧	أبيض مع أبيض	٥٥,٠٠
٨	أبيض مع زنجي	٧٠,٠٠
٩	زنجي مع زنجي	٦٠,٠٠

الفردية للممرضة والمريض المرتبطة بالتماس تعتمد على عدة عوامل، مثلاً إذا لم يتم تقييم حاجة وتقنين المريض للتماس، فإن طريقة التماس التي تستخدمها الممرضة في رعاية المريض قد لا تكون فعالة، لقد اختبرت هذه الدراسة شبه التجريبية المطبقة على (٥٩) طالبة مريض، فعالية التماس في مكان العمل، وتعلم استخدامه كشكل من أشكال الاتصال العلاجي. وقد أظهرت النتائج تغيراً كبيراً في المعرفة في كيفية استخدام التماس، وازدياداً في استخدامه كشكل للاتصال العلاجي (Cordeau, 1993).

التقاربية

إن مفهوم التقاربية بوصفه إحدى قنوات الاتصال غير اللفظي يتصل بمفاهيم أخرى، أو أنه يعني مفاهيم أخرى، من قبيل المجال الشخصي، والإقليمية (حدود الشخص) والمسافة الاجتماعية.

والتقاربية هي المسافة التي يحافظ عليها الأفراد عند التفاعل مع الآخرين، وهي إشارة لبداء أو نهاية التفاعل، كما أنها ترحى بدرجة انجذاب الفرد إلى الآخر، وهذا تتدخل العوامل الثقافية والحضارية كثيراً، وتؤثر في المسافات وهي التي تحددها. ففي المجتمع الأمريكي تترك مسافة خمسة أقدام ونصف بين شخصين جالسين في حجرة كبيرة في البيوت الخاصة، ولكن هذا المعدل يكبر فيصبح من ثمانية إلى عشرة أقدام بين الكراسي. أما العرب وكذلك شعوب أمريكا اللاتينية فإنهم يقرّبون كثيراً عند التحدث مقارنة بشمال أمريكا وأوروبا (Secord & Backman, 1974, 286)، فالمسافة التي يتركها الرجال العرب أو اللاتينيون المشغولون بمحادثة عادية هي من (٣٢,٥-٢٠ سم)، في حين تعد هذه المسافة في الولايات المتحدة أما حميمة أو عدوانية. فعندما يتحدث شخص من شمال أمريكا مع شخص من أمريكا اللاتينية أو شخص عربي فإن هؤلاء

تابع جدول (٢)

امراة مع امراة :	
١٠	معرفة شخصية
١١	صديقة
١٢	صديقة مقربة
رجل مع رجل :	
١٣	معرفة شخصية
١٤	صديق
١٥	صديق مقرب
١٦	مع امراة
١٧	مع رجل

عن: (Lindgren, 1978, 294)

وهناك سلسلة دراسات قام بها كوتش وبريجز ركزت على تأثير الثقافة في فعالية الإدراك الحسى للمعلم مستعملين عينات من الأمريكيين السود واللاتينيين والآسيويين والطلبة الانجلوسكسونيين، وجد الباحثان أن المجموعات كافة وصفت تقاربية المعلم على أنها مهمة، أما الطلبة الانجلوسكسونيون فقد رأوا بأن المعلمين الفاعلين هم الذين يبدون مشجعين ووددين، أما الطلبة الأمريكيون السود فقد أبدوا إعجابا بالمدرسين ذوى الأساليب الدراماتيكية والذين يساعدون على تحفيز طلبتهم، أما الأمريكيون الآسيويون فقد فضلوا المعلمين الذين يقدمون نوع التصرف المتوقع من طلبتهم في الحديث العام، كما وجد أن التقاربية تخدم عدة وظائف للطلبة المنتمين إلى أصول عرقية مختلفة في أوقات مختلفة خلال المحاضرة (Gotch & Brydges, 1990).

وأحيانا يقوم المعلم بمجموعة من التصرفات غير اللغوية التى تستعمل لتوكيد الرسالة اللغوية والتي تنقل المسافة الجسمية والفسيية بين الجماعات المتفاعلة، هذا وقد

أظهرت نتائج دراسة أندرسون بأن نصف الاختلافات في موقف الطلبة نحو المدرس تتعلق بإدراك الطالب الحسى لقرب المعلم، كما أن زيادة اتصال العيون ومخاطبة الطالب بتفاعل الوجه للوجه، يمكن أن تساعد في زيادة المواقف الإيجابية، ويمكن أن يحدث سوء فهم للتقاربية خصوصا إذا ما استعمل المعلم المزيد منها وبسرعة، لأن هذا سيولد استجابة التجنب من الطلبة، وسيفسر الطلبة سلوك المعلم التقاربى وفقا لخفيئتهم الثقافية (Andersen, 1992).

وقدم أليس ورقة عمل للاجتماع السنوى للجمعية العالمية للاتصال، تهدف إلى قياس المسافة التقاربية المدركة، واستخدم في دراسته مؤتمرا تعليميا يدار بواسطة الفيديو لتحديد أثر قرب - بعد المسافة المدركة بين الطلاب ومدرس (مرشد) يظهر على الشاشة، وتأثير ذلك في تقدير ذاكرة الطالب واستجابته للمواقف. تكونت العينة من ٤٣ طالبا جامعيًا في دورة عن الحدث التعريفي أمام الجمهور، ويتم تعريضهم فعلا لتجربة المؤتمر المدار بواسطة الفيديو. والتجربة واحدة أى متشابهة والاختلاف الوحيد هو تعريض (٢٢) منهم لمشهد يحتوى على (٥١,٥٨٪) من ارتفاع الشاشة، أى أنه يبين رأس المدرس بالحجم الكبير (المجموعة القريبة). بينما تم تعريض ٢١ طالبا لمشهد يحتوى على (١٤,٨١٪) من ارتفاع الشاشة إى أن المدرس يبدو وكأنه بعيد (المجموعة البعيدة). وأجابات العينة على ١٠ فقرات من مقياس تكملة الجمل بعد مشاهدة الفيديو. وجاءت نتائج الدراسة باستنتاجات تفيد بأن التقاربية تعزز المقدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها. كما يجب على مصممي بيئات التعليم أن يأخذوا بعين الأهمية للتركيب العقلى والاتصال غير اللفظى للمسافة التقاربية المدركة (Ellis, 1992).

التلامس

يندرج التلامس ضمن (التلامس الجسدى Bodily Contact) والذي يتضمن الضرب، والدفع، والمسك، والارتطام، والمصافحة، والعناق، والتقبيل، وأنواع أخرى. وتستخدم هذه الرموز طبقاً لنوع العلاقة والموقف، فمما لاشك فيه أن التلامس الذى يحدث بين ذكر وذكر يختلف حتماً عن التلامس بين ذكر وأنثى أو بين أنثى وأنثى. كما أن الاحتكاك الجسدى أقل انتشاراً فى شمال غربى أوروبا منه فى الحضارة العربية واللاتينية (Secord & Back, 1974, 286).

ويستطيع الإنسان أن يعبر عن العديد من المشاعر عن طريق التلامس كالحب والقلق والخوف والدفع، كما أن التلامس قناة إتصالية لها أهميتها فى الحياة الإنسانية وخصوصاً فى الطفولة المبكرة، فأحياناً قد لا يشعر الوالدان بالعودة نحو أطفالهم فى بادئ الأمر، ولكن بعض الدراسات أكدت على أن التلامس الجسدى بعد الولادة مباشرة يمكن أن يؤثر فى هذه العلاقة بصورة فعالة. ففى الحيوانات مثل الجرذان والفئران والماعز لوحظ أن فصل الطفل عن الأم بعد الولادة قد يؤدى إلى نتائج رهيبة كالازدياد أو نقص الرعاية. وفى دراسة أخرى قام بها كلاوس وكيل Klaus & Kennell ومساعدهم عن أثر التلامس بين والدين والأطفال بعد الولادة بقليل، حيث تابع الباحثون مجموعتين زوجيتين (الأم وطفلها)، أزواج المجموعة الضابطة تركوا ليعيشوا خبرة وروتين المستشفى المعتاد بعد الولادة ويمثل بالقاء نظرة سريعة على الطفل عقب الولادة مباشرة، وزيارة قصيرة بعد مرور ما بين ست ساعات وإثنتى عشرة ساعة، وجلسة تغذية لمدة

تتراوح بين عشرين وثلاثين دقيقة كل أربع ساعات يومياً، وكانت لدى الأمهات والأطفال فى المجموعة التجريبية الفرصة للتفاعل لمدة ساعة بعد الولادة بقليل ثم لمدة ساعات يومياً بعد ذلك. وبعد مرور شهر وجد أن أمهات المجموعة التجريبية أكثر انتباهاً ومحبات ومهتمات بأطفالهن بدرجة تفوق أمهات المجموعة الضابطة، كما أن آثار التفاعل المباشر يمكن اكتشافها على مدى سنتين بعد ذلك. أعيد إجراء هذه الدراسة فى غواتيمالا على مجموعتين توافر فيها التلامس المبكر. فقد قضت الأمهات (٤٥) دقيقة مع أطفالهن أما مباشرة بعد الولادة أو بعد (١٢) ساعة منها، وقد أظهرت مجموعة التلامس المباشر نفس الإيجابيات التى ظهرت فى البحث السابق. وفى بحث تجريبى استغرق خمس سنوات قام به كل من فيانز وأوكونور Vietze & O'connor وزملاؤهما هدفاً من خلاله إلى الكشف عن التفاعلات المبكرة بين الأم وطفلها على حوالى (١٠٠٠) مبحوث، وتوصلوا إلى أن التلامس القورى بعد الولادة يقلل من احتمال نشوء المشكلات الأبوية اللاحقة بما فيها التخلّى، والإهمال، وإساءة المعاملة (دافيدوف، ١٩٩٢، ١٢٩).

وعن أهمية التلامس المباشر، يعتقد بعض العلماء السلوكيين أن والدين يمررون بفترة حساسة بعد الولادة مباشرة، وذلك عندما يرتبطون بسهولة بقوة بالطفل، وبمجرد أن تنشأ هذه المشاعر الأولية، فإن والدين يكونوا مستعدين أن يتكلموا مع أطفالهم وأن يحملوهم، ويسهرون على احتياجاتهم. وتزدى التنبيهات الاجتماعية دورها فى زيادة التواصل بالعين، والاهتمام والابتسام لدى الصغار، واللجوء إلى الإيماءات الإنسانية الجذابة التى تربط الوالد

بالطفل بصورة أقوى. وبكلمات موجزة، فإن المشاعر الإيجابية الأولى يمكن أن تؤكد اهتماما وحماية أفضل منذ البداية وطوال فترة الرعاية الطويلة (المصدر السابق).

ويمكن أن يكون سلوك التلامس على درجات وكالاتي: ١ / وظيفي - احترافي - Pro-Functional fessional، ٢ / اجتماعي - مؤدب، ٣ / صداقة - دفاء، ٤ / حب - مودة، ٥ / إثارة جنسية (O'Mara, 1990).

ويجب على الأشخاص المتفاعلين أن يكونوا بمستوى المسؤولية وحذرين فيما يتعلق بالتلامس المفرط وكافة أشكاله، فهو عادة ما يفسر على أنه معاكسات جنسية (An-dersen, 1992)، لكن التلامس الموجز (القليل) بين الغرباء قد تكون له نتائج إيجابية خصوصا عندما يبادر به طرف (مرسل) متكافئ (Burgoon & Others, 1992).

أثر البعد الاجتماعي للأشخاص في الاتصال:

إن علاقتنا بالآخرين هي الأساس لمعظم ما نشعر به من رضا أو عدم رضا ومن نجاح أو فشل، بل وهي الأساس أيضا لتكيفنا النفسي الكلي، حسنا كان أم سيئا. وبالتالي فنحن نعتمد في تفاعلنا مع الناس على الكيفية التي ندرِكهم بها (روث، ١٩٩٣، ٣١) فإذا كان الاتصال يوجد حيث التفاعل وحيث الناس، فلا شك أن ما يحدد هذا الاتصال هو العلاقة الاجتماعية التي تربطنا بالآخر وكيفية إدراكنا لهذه العلاقة وللآخر وإدراك الآخر لها ولنا. وكمسلمة للنجاح الاجتماعي هو تطابق هذه الإدراكات. إن العلاقة الإنسانية والاجتماعية التي تربطنا بالآخر والتي عوملت كمتغير مستقل في البحث الحالي أخذت بعين الأهمية في كل بحوث الاتصال السابقة، وهي يمكن

أن تكون علاقة أسرية (أب، أم، أخ، أخت، ابن، بنت، زوج، أم، زوجة أب، حفيد... الخ)، ويمكن أن تكون علاقة دراسية (أستاذ، طالب، موظف، مشرف، زميل، صديق، حبيب... الخ)، ويمكن أن تكون علاقة اجتماعية عامة (غريب، جيران، مسرلة شخصية، لقاء رسمي، أصحاب في رحلة، زميل في العمل... الخ)، وغيرها من العلاقات الاجتماعية الأخرى، وكل علاقة من هذه العلاقات لها بعد ذو قطبين، أحدهما يمثل قمة المشاعر الإيجابية والآخر يمثل قمة المشاعر السلبية، وكل علاقة تقع على نقطة ما من هذا البعد، وما يحدد هذه النقطة هو إدراكنا لهذه العلاقة.

من خلال ما تقدم، يمكن أن نستنتج: إذا كانت العلاقة الاجتماعية حميمة، تقع على جانب القطب الإيجابي، فإن ذلك يؤثر في التقاربية بحيث يجعلها تنقلص في أضييق الحدود، وكذلك يؤثر في زمن التلامس بحيث يجعله يحدث في فترات زمنية متقاربة، ويغطي معظم الجسم، ولكن ذلك كله يقع ضمن حدود المسكنة الاجتماعية، فلا ندرى لماذا يقع الناس - خصوصا المراهقين والأحداث - ضحية الاضطراب عندما يضطرون للتلامس مع الآباء حتى وإن كان هذا التلامس بصيغة المصافحة أو العناق ولماذا لا يجدون أي حرج في التلامس مع أصدقائهم في حين يحدث التلامس مع الآخرة ولكن بدرجة أقل من الأصدقاء ويحدث بين الإناث أكثر مما يحدث بين الذكور. وبهذا، فالمعلم يجب أن يفهم إشارات الطلبة غير اللفظية والتي توضح التقاربية، والإعبار للمكان الشخصي (الحيز الشخصي) والحركة، وأوضاع الجسم، وتفاعل الوجه للوجه، لكي تكون علاقاته فعالة ومؤثرة مع الطلبة (Banbury & Hebert, 1992).

منهجية البحث

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٥٨) طالبا وطالبة، بواقع ٦٤ طالبا و٩٤ طالبة، من طلبة كلية العلوم السلوكية/ جامعة المسيرة الكبرى/ طبرق/ ليبيا. تتوزع العينة حسب إجراءات البحث إلى (٤٥) طالبا وطالبة في التجربة النفسية، وإلى (١٨) طالبا وطالبة سجلوا المسافات بينهم وبين الآخرين، وإلى (٧٠) طالبا وطالبة عينة الملاحظة الطبيعية. وإلى (٢٥) طالبا وطالبة عينة استبيان التلامس. والجدول (٣) يتضمن توزيع عينة البحث.

الجدول (٣)

عينة البحث موزعة حسب متغير الجنس والإجراء التجريبي

الجنس الإجراءات	ذكور	إناث	المجموع
التجربة النفسية	١٢	٤٤	٤٥
قياس المسافات	٤	١٤	١٨
الملاحظة الطبيعية	٤٥	٣٥	٧٠
استبيان التلامس	١٤	١٢	٢٥
المجموع	٦٤	٩٤	١٥٨

أدوات البحث

١ - التجربة النفسية

تكن أهمية التجربة النفسية فيما يمكن أن نستنتجها أو نستدل عليه من علاقة قائمة بين السبب والنتيجة، وهي من أدق الأدوات التي يتبعها الباحث النفسي (مايرز، ١٩٩٠، ٣٩). استخدمت التجربة النفسية هنا لمعرفة أثر العلاقة بين الطالب والأساذ في التقاربية. (وبعبارة أدق فإن هذا التصميم هو تصميم شبه تجريبي). وتوصى جمعية علم النفس الأمريكية APA بأن تكتب التجربة النفسية كالآتي:

ومن خلال ما تقدم أيضا يتبنى البحث الحالي التعاريف الإجرائية التالية لمصطلحاته وهي:

١ - **البعد الاجتماعي:** وهو العلاقة الإنسانية الاجتماعية التي تربط طالب الجامعة بأساتذته وزملاؤه في الدراسة وأصدقائه وأفراد أسرته.

٢ - **التقاربية:** وهي المسافة الفيزيائية بين شخصين بينهما اتصال، ومحسوبة بوحدات قياس طبعية (سنتمتر). كما يستخدم في البحث الحالي المجال الشخصي للإشارة إليها أيضا.

٣ - **التلامس:** وهي المناطق الجسمية التي حدث فيها تلامس بين طالب الجامعة والآخرين أثناء الاتصال. والتي سوف يؤثر عليها في استبيان التلامس المستخدم في البحث الحالي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ - ما أقرب نقطة يقف عندها طالب الجامعة عندما يتفاعل مع الآخرين؟ وما أبعد نقطة؟ (أي رسم المجال الشخصي لطالب الجامعة) وما هو أثر الجنس (ذكور- إناث) في ذلك؟

٢ - متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟ وأين (في أي مناطق الجسم) حدث هذا التلامس؟ وكيف حدث (ما هي صيغة التلامس)؟

٣ - ما الفرق على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) في: متى؟ وأين؟ وكيف- حدث آخر تلامس؟.

(أ) الأفراد subjects : طبقت التجربة على (٤٥)

طالبا وطالبة، اختيروا على أساس أنهم مسجلون في مجموعات بحوث للتخرج لدى أحد الباحثين.

(ب) الأدوات tools : تمت الاستفادة من أرضية مختبر

علم النفس - الذى أجريت فيه التجربة - حيث أنه مغطى ببلاط سم (وكل المسافات سيتم قياسها فى البحث الحالى بالسنتمتر).

(ج) الإجراءات procedure : للشرط التجريبي الأول،

كان علاقة (أستاذ - طالب)، حيث يخبر الأستاذ طلبته (مجموعة بحث للتخرج يتراوح عددها من ٧ - ١٠ طلاب) بأنه يريد مقابلتهم كل على حدة ليتعرف

على أرائهم فيما يخص بحث التخرج، ويجلس فى منتصف المختبر وقدماء على حافة البلاط (لدقة

القياس) . ويحضر الطلبة لمقابلته منفردين، وتستغرق

المقابلة أقل من دقيقة، فهى تنتهى عندما يقف

الطالب أمام الأستاذ، وعندما تنتهى المقابلة لا يعود

الطالب إلى مجموعته وكان يترك للطلاب حرية

اختيار الزاوية التى يأتى منها للأستاذ (يمين، أمام ،

يسار). وقياس التقاربية - المتغير التابع - كان بحساب

عدد البلاطات التى يتركها الطالب بينه وبين الأستاذ

عندما يقف أمامه.

٢- الدراسة الميدانية (قياس التلامس)

وهي إحدى بدائل الطريقة التجريبية، وتجرى فى

مكان العمل أو وضع الحياة الحقيقية وتستخدم أساليب

متعددة كالملاحظة الطبيعية والقياس غير المباشر أو المقابلة

(مايرز، ١٩٩٠، ٥٥) . حيث طُلب من ١٨ طالبا وطالبة

ممن تطوعوا لهذه الدراسة أن يقيسوا المسافة بينهم وبين:

١ / غريب، ٢ / معرفة شخصية، ٣ / قرين، ٤ / شخص

عجوز، ٥ / أب وأم، ٦ / وقياس المسافة بين امرأة مع امرأة

تربطهما: (أ) معرفة شخصية، ب/ صداقة، ج/ صداقة

مقربة، ٧ / وقياس المسافة بين رجل مع رجل علاقتهما:

(أ) معرفة شخصية، ب/ صديق، ج/ صديق مقرب،

٨ / وقياس المسافة بين رجل مع امرأة وأمرأة مع رجل.

أخذت هذه الأسئلة من دراسة ولس (١٩٦٦) المذكورة

فى (Lindgren, 1978, 244). كما طلب منهم ملاحظة

الطلبة الآخرين (طالب وطالب، طالبة وطالبة) وتسجيل

المسافة بينهم.

٣- استبيان التلامس

اعتمادا على الدراسات السابقة تم وضع استبيان

لتحديد (قياس) صيغ التلامس التى تحدث بين

الأشخاص. يحتوى الاستبيان على شكلين كلاهما يمثلان

الخط الخارجى لجسم الإنسان، أحدهما يمثل منظرا

أماميا، والآخر منظرا خلفيا، ويقسم الشكل الذى يمثل جسم

الإنسان إلى مناطق متعددة ومرقمة، روعى فيه، أن يكون

التقسيم على أساس أن كل منطقة فى الجسم تحمل دلالة

نفسية خاصة أو مستقلة عن باقى المناطق الأخرى ، وكان

التقسيم كالاتى:

١- أعلى الرأس وخلفه ٢- الوجه والرقبة ٣- الصدر

٤- الأكتاف ٥- البطن ٦- الظهر ٧- الذراع ٨- الكف

٩- الحوض ١٠- العجز ١١- الفخذ والركبة ١٢- القدم

١٣- نصف الجسم الأعلى.

ويعرض على المفحوص بعد شرح التعليمات الخاصة

بالاستبيان لكى يحدد المناطق التى حدث فيها التلامس

مع الأب والأم والأخت والصديق كلا على حدة،

الفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين.

٥- اختبار مربع كاي لعينة واحدة: لمعرفة دلالة الفروق في مناطق الجسم في التلامس، وكذلك لمعرفة دلالة الفروق في صيغ التلامس لدى طلبة الجامعة.

٦- اختبار مربع كاي (5×2): لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في مناطق حدوث التلامس لطالب الجامعة مع الآخرين، وكذلك لاختبار الفرق بين الذكور والإناث في صيغ التلامس.

نتائج البحث

عرضها ومناقشتها

عرض النتائج:

نتائج الهدف الأول: ما اقرب نقطة يقف عندها طالب الجامعة عندما يتفاعل مع الآخرين؟ وما ابعد نقطة؟ (أي رسم المجال الشخصي لطالب الجامعة) وما هو أثر الجنس (ذكور- إناث في ذلك؟)، وقد تم التحقق من هذا الهدف في ثلاثة نماذج (التجربة النفسية والدراسة الميدانية والملاحظة الطبيعية) وكالاتي:

النموذج الأول: (عرض نتائج التجربة النفسية)، تم فيه تحديد المجال الشخصي بين الطالب والأستاذ كما حددتها عينة الطلبة ($n=45$) حيث كانت اقرب نقطة وقف عندها الطلبة عندما جاءوا الأستاذ كانت (صفر) وابعد نقطة كانت (٧٥سم)، وبمتوسط حسابي (٤٢،٤٤) وانحراف معياري (١٥،٣٤). وعدد جمع المتوسط مع الانحراف تصبح المسافة (٥٧،٧٨) وي طرح المتوسط من الانحراف تصبح المسافة (٢٧،١) وهي المنطقة المحرمة.

بمعنى أنه تعرض على المفحوص خمسة استبيانات: استبيان لكل علاقة اجتماعية. ويتم تحديد المنطقة بوضع علامة (م) في المكان الذي حدث فيه التلامس، بالإضافة إلى أسئلة أخرى كان يتضمنها الاستبيان مثل: مع من حدث التلامس؟ متى حدث؟ كيف حدث؟ (عناق، تقبيل، مصافحة، مسك، لمس، احتكاك، دفع، أم ضرب). والملحق (١) يتضمن استبيان التلامس.

المعالجة الإحصائية

بعد أن تجمعت البيانات لدى الباحثين، استخدمنا الوسائل الحسابية والإحصائية الآتية:

١- النسبة المئوية: وهي وسيلة حسابية، لإيجاد نسبة تلامس أماكن الجسد المختلفة بين الطلبة في علاقتهم بالأب، الأم، الأخ، الأخت، الصديق من الجنس نفسه، وأيضا لإيجاد نسبة زمن التلامس بين الطلبة في علاقتهم بالأب، الأم، الأخ، الأخت، والصديق من الجنس نفسه.

٢- المتوسط الحسابي: لإيجاد متوسطات المسافات الاجتماعية (التقاربية) بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والآخرين.

٣- الانحراف المعياري: لإيجاد الانحرافات للمسافات الاجتماعية بين الطلبة والأستاذ، وبين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والآخرين.

٤- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين: لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في المجال الشخصي. وكذلك لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في زمن حدوث آخر تلامس. وكذلك اختبار

بمتوسط حسابي (٢٧,٣٧) وانحراف معياري (١٦,٠١). وهذا يشير إلى أن المجال الشخصي يتسع من الأمام ويضيق من الجهتين (اليمين واليسار).

النموذج الثاني: عرض نتائج الدراسة الميدانية، سجل الطلبة (ن=١٨ طالباً وطالبة) المسافات عندما كانوا في محادثة مع الآخرين، وكل حسب مكانته الاجتماعية. والجدول (٥) يتضمن نتائج الدراسة الميدانية طبقاً للبيانات التي أمكن الحصول عليها، مع ملاحظة عدم تسجيل العينة لجميع الأوضاع المطلوبة.

الجدول (٥)

المسافات بين الأشخاص أثناء المحادثة
(ذكور وإناث) (بالسنتمتر)

وضع الشخص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
١ - المبحوث مع :			
غريب	٥٠,٥٣	٢٥,٩٩	١٥
معرفة شخصية	٥١,٦٧	٢٥,٢١	١٢
قرين	٣٦,٢٥	٢٣,٩٩	١٢
أب / أم	١٢,٦٤	١٠,٠٤	١٨
الأصدقاء	٥٦,٢٦	٢٦,٠٧	١٣
٢ - امرأة مع امرأة :			
معرفة شخصية	٣٧,٠٧	٢٣,٦٨	١٤
صديقة	٣٢,٥٤	١٦,٨٠	١٣
صديقة مقربة	١٦,٨٨	١٣,٩٥	١٦
٣ - رجل مع رجل :			
معرفة شخصية	٦٤,٠٠	٢٨,٨٩	١١
صديق	٣٨,٠٠	١٤,٠٠	٠٨
صديق مقرب	٢٦,٦٢	١٣,٠٨	١١
امرأة مع رجل	٢٨,٤٠	١٢,٠٢	١٠
رجل مع امرأة	٧٨,٥٠	٤١,٥٠	٠٦

وحسب متغير الجنس كانت كانت أقرب نقطة لعينة الذكور (ن=١٢) (١٠) وأبعد نقطة (٦٥)، والمتوسط الحسابي بلغ (٤٠,٥٥) والانحراف المعياري (١٥,٥) والمنطقة المحرمة مداها (٢٥,٠٥). وأما متوسط النقاط البعيدة فقد بلغ (٥٥,٦). في حين كانت أقرب نقطة لعينة الإناث (ن=٣٣) (صفر) وأبعد نقطة (٧٥) بمتوسط حسابي (٥١,٦٤) وانحراف معياري (١٥,٧٤)؛ أما المنطقة المحرمة فقد كان نصف قطرها يساوي (٢٥,٩) ومتوسط النقاط البعيدة يساوي (٦٧,٣٨). ومن أجل اختبار دلالة الفرق في المجال الشخصي بين الذكور والإناث تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت القيمة التائية المحسوبة (٨,٢٥)؛ وعدد مقارنتها بالقيمة الجدولية وبدرجة حرية (٤٣) اتضح أنها دالة معنوية عند مستوى $> (٠,٠٠١)$ ولصالح الإناث. وهذا يشير إلى أن المجال الشخصي للإناث أكبر من المجال الشخصي للذكور. والجدول (٤) يتضمن نتائج الاختبار التائي.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين الذكور والإناث في المجال الشخصي

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
ذكور	٤٠,٥٥	١٥,٥٠	٤٣	٨,٢٥	٠,٠٠١ >
إناث	٥١,٦٤	١٥,٧٤			

وحسب الاتجاه (أمام، يمين، يسار) فقد تأثر المجال الشخصي؛ فمن الأمام كانت أقرب نقطة (٣٠) وأبعد نقطة (٧٥) بمتوسط حسابي (٤٤,٤٦) وانحراف معياري (١٢,٨٣). ومن جهتي اليمين واليسار كانت أقرب نقطة (صفر) حيث كان هناك تلامس وأبعد نقطة (٦٥)

يتضح من الشكل (١) أن المنطقة المظللة هي المنطقة التي لا يسمح للآخرين بدخولها (أي المنطقة المحرمة)، والمنطقة المخططة هي التي يسمح فيها بالاتصال. وهذا يشير إلى صديق المنطقة المحرمة أولاً، واتساع الدائرة المسموح بها في الاتصال ثانياً.

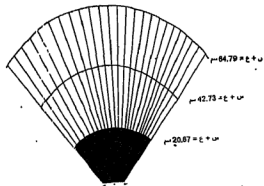
نتائج الهدف الثاني: (متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟ وأين وفى أى مناطق الجسم، حدث هذا التلامس؟ وكيف حدث، وما هي صيغ التلامس،؟) يمكن تفصيله في ثلاثة أهداف فرعية:

١- متى حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين؟

تم حساب زمن حدوث آخر تلامس بالساعات (العينة ن=٢٥ طالباً وطالبة) ولجميع العلاقات الاجتماعية (أب، أم، أخ، أخت، صديق من الجنس نفسه) وقد كان المتوسط الحسابي (٥٥,٢) والانحراف المعياري (١٣,٨). وهذا يعني أن التلامس يحدث كل (٥٥,٢) ساعة. أما نتيجة الذكور فقد كانت (٨٢,٠٨) و (١٧٨,٦٨) كمتوسط حسابي وانحراف معياري على التوالي، والإناث كانت نتيجتهن بمتوسط حسابي (٢٥,٦٨) وانحراف معياري (١٣,٨). وأما زمن حدوث آخر تلامس للعلاقات الاجتماعية منفردة، فقد جاء (الصديق من الجنس نفسه) أولاً بمتوسط حسابي قدره (٧,٩٢) وهذا يعني أن التلامس مع الصديق يحدث كل ثماني ساعات تقريباً، ثم جاءت الأم بمتوسط حسابي (١٦,٥٦)، ثم الأخ بمتوسط (٥٨,٨)، ثم الأخت بمتوسط (٩٣,٨٤)، وأخيراً جاء الأب بمتوسط قدره (١٠٦,٥٦) ساعة. وحسب متغير الجنس كان ترتيب الذكور (ن=١٣) للعلاقات الاجتماعية كالآتي: الصديق، الأم، الأخ، الأب، ثم الأخت، وأما عينة

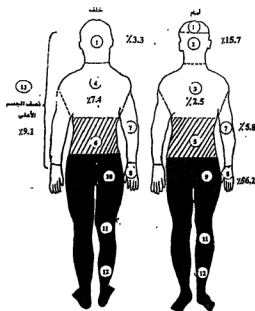
النموذج الثالث: (نتائج الملاحظة الطبيعية)، سجلت عينة الملاحظة الطبيعية (ن=٧٠) أثناء تفاعلها اليومي في المجال الشخصي متوسط حسابي مقداره (٥٢,٨٥) وانحراف معياري (١٤,٢). ومنطقة الاتصال المريحة كانت تمتد بين (٣٨,٦٥ إلى ٦٧,٠٥)؛ وحسب متغير الجنس، سجلت عينة الذكور (ن=٣٥) بمتوسط حسابي مقداره (٢٩,٧٢) وانحراف معياري (١٠,١)؛ ومنطقة الاتصال المريحة تمتد بين (١٩,٦٢ إلى ٣٩,٨٢). أما عينة الإناث (ن=٣٥) فقد سجلت متوسط حسابي مقداره (٢٧,٤٤) وانحراف معياري (١٠,٧) ومنطقة الاتصال المريحة تمتد بين (١٦,٧٤ إلى ٣٨,١٤).

ومن النماذج الثلاثة أعلاه تم جمع البيانات ومعالجتها كلها معالجة واحدة (ن=٢٧٤ بواقع ٤٥ و ١٥٩ و ٧٠ على التوالي)، اتضح أن متوسط المجال الشخصي يساوي (٤٢,٧٣) وانحراف معياري مقداره (٢٢,٠٦) ومثلت هذه الأبعاد بيانياً في الشكل (١).



الشكل (١) المجال الشخصي للطالب الجامعي

الأكتاف بنسبة (٧,٤٪) ثم الذراع بنسبة (٥,٨٪) ، ثم منطقة أعلى وخلف الرأس (الشعر) بنسبة (٢,٣٪) ، ثم منطقة الصدر بنسبة (٢,٥٪) ، أما منطقتي البطن والظهر فقد جاءتا ضمنا وحصرًا مع نصف الجسم الأعلى ، أما نصف الجسم الأسفل فيمثل منطقة محرمة لمسيا . والشكل (٢) يتضمن خلاصة هذه النتائج .



الشكل (٢)

نسب مناطق التلامس بين الأشخاص

ولمعرفة دلالة الفرق في تكرارات التلامس بين مناطق الجسم الثلاث عشرة ، تم استخدام اختبار مربع كاي لعينة واحدة وكانت القيمة المحسوبة (٤٤٣,٥٤٩) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١٢) اتضح أنها دالة عند مستوى $0.001 >$ وهذا يشير إلى أن مناطق الجسم تختلف معنويًا من حيث التلامس .

الإناث (ن = ١٢) فجاء ترتيب إجاباتهن كالتالي: الصديقة، الأخ، الأم، الأخت، ثم الأب. وهذه النتائج تشير إلى أن (الصديق من الجنس نفسه) هو الأكثر تلامسا لدى العينتين، وأن الأب والأخت جاءا بالمرتبتين الأخيرتين لدى العينتين. والجدول (٦) يتضمن خلاصة نتائج زمن حدوث آخر تلامس.

الجدول (٦)

الأساط الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن حدوث آخر تلامس (بالساعات) بين طلاب الجامعة والآخرين

العينة	المؤشرات		العلاقات الاجتماعية
	الذكور	الكلية	
الإناث	١٦٢,٤٢	١٣٣,٦٨	الأب
١٠٥,٨٤	١٩٦,٣٢	١٦٢,٤٢	ن = ٢٥
١٩,٦٨	١٦٢,٤٨	٩٢,٨٤	الأخت
١٢,٤٨	٢٥٦,٥٦	١٩٨,٤٨	ن = ٢٥
١٨,٠٠	٩٦,٤٨	٥٨,٨٠	الأخ
٨,٤٠	١٩٣,٢	١٤٤,٩٦	ن = ٢٥
١٨,٤٨	١٤,٨٨	١٦,٥٦	الأم
١٢,٢٤	١٢,٤٨	١٢,٧٢	ن = ٢٥
٤,٣٢	١١,٢٨	٧,٩٢	صديق من نفس الجنس
٢,٤٠	١٦,٨	١٢,٧٢	ن = ٢٥
٢٥,٦٨	٨٢,٠٨	٥٥,٢	جميع العلاقات
١٣٦,٨	١٧٨,٥٦	١٣٦,٨	ن = ١٢١

٢ - في أي مناطق الجسم (أين) حدث آخر تلامس بين طلاب الجامعة والآخرين ؟

تم حساب تكرارات إجابات الطلبة على الاستبيان (شكل الجسم) واتضح أن أكثر منطقة يحدث فيها التلامس هي الكف بنسبة (٥٦,٢٪) ، ثم منطقة الوجه بنسبة (١٥,٧٪) ثم نصف الجسم الأعلى (وهو يشمل المناطق: ١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨) بنسبة (٩,١٪) ، ثم منطقة

التي حدث فيها التلامس فعلا، وإن ٧٥٪ من تلامسهم يقتصر على الكف في حين أن الإناث ينتشر تلامسهن في اغلب مناطق الجسم، كما أن النسب تتوزع على مختلف المناطق ولا تنحصر بمنطقة واحدة (كما عند الذكور).

من جانب آخر، تم حساب النسب المئوية لإجابات الطلبة في العلاقات الاجتماعية للبيئة ككل والذكور والإناث بشكل منفرد، واتضح أن منطقة أعلى وخلف الرأس اقتصرت على الأب والأم فقط. حيث أن التلامس بين البنت وأبيها حدث في منطقة الرأس، وكذلك بين الشاب وأمه. أما منطقة الصدر فقد اقتصرت على الإناث فقط، مرة مع الأب وأخرى مع الصديقة. والجدول (٧) يبين هذه النتائج بشكل مفصل.

وحسب متغير الجنس جاءت نتائج عينة الذكور (ن=٦٣) كالآتي: منطقة الكف أولا (٧٤,٦٪)، ثم منطقة الوجه (١٤,٣٪)، ثم نصف الجسم الأعلى (٤,٧٪)، ثم منطقتا أعلى الرأس والأكتاف بالنسبة نفسها وهي (٣,٢٪)، ولم يحدث تلامس في مناطق: الذراع، الصدر، ونصف الجسم الأسفل. وجاءت نتائج عينة الإناث (ن= ٥٨) فقد كانت نسبها كالآتي: منطقة الكف بنسبة (٣٦,٢٪)، ثم الوجة بنسبة (١٧,٢٪)، ثم نصف الجسم الأعلى بنسبة (١٣,٨٪)، ثم منطقتا الأكتاف والذراع بالنسبة ذاتها وهي (١٢,١٪)، ثم الصدر بنسبة (٥,٢٪)، ثم أعلى الرأس بنسبة (٣,٤٪).

وهذه النتائج تظهر لنا أن الذكور أكثر إيجازا في التلامس من الإناث وذلك من خلال عدد المناطق القليلة

الجدول (٧)

يمثل النسب المئوية لمناطق حدوث التلامس حسب العلاقة الاجتماعية والجنس

العلاقات الاجتماعية	الكف	الوجه	نصف الجسم الأعلى	الأكتاف	الذراع	أعلى الرأس	الصدر
الأب	العينة الكلية	٦١,٩	٩,٥	٩,٨	٥,٩	٩,٥	٤,٨
	الذكور	٢٧,٧	١٨,٢	٩,١	—	—	—
	الإناث	٥٠	—	—	٢٠	٢٠	١٠
الأم	العينة الكلية	٣٦	٢٨	١٦	٨	٨	—
	الذكور	٤٦,١	٣٠,٨	٧,٧	—	١٥,٤	—
	الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	١٦,٧	٨,٣	—
الأخ	العينة الكلية	٦٨	٨	٤	١٢	٨	—
	الذكور	٨٤,٦	٧,٧	—	٧,٧	—	—
	الإناث	٥٠	٨,٣	٨,٣	١٦,٧	—	—
الأخت	العينة الكلية	٦٠	١٢	١٢	٤	١٢	—
	الذكور	٩٢,٣	—	—	٧,٧	—	—
	الإناث	٢٥	٢٥	٢٥	—	٢٥	—
صديق من نفس الجنس	العينة الكلية	٥٦	٢٠	٨	٤	—	٨
	الذكور	٧٦,٩	١٥,٤	٧,٧	—	—	—
	الإناث	٣٣,٤	٢٥	٨,٣	٨,٣	—	١٦,٧

٣- ما صيغ التلامس (كيف) التي حدثت بين طالب الجامعة والآخرين؟

للتعرف على صيغ التلامس (عناق، تقبيل، مصافحة، مسك، لمس، احتكاك، دفع، ضرب) تم حساب النسب المئوية لأفراد العينة (ن=١٢١)، وجاءت المصافحة بالمرتبة الأولى (٤٥,٥٪)، ثم التقبيل (١٨,٢٪)، ثم اللمس (١٠,٧٪)، ثم العناق (٩,١٪)، ثم المسك والضرب بالنسبة لثانها وكانت (٥,٨٪)، ثم الدفع (٣,٣٪)، وأخيرا الاحتكاك بنسبة (١,٦٪).

وفيم إذا كان هناك فرق جوهري في صيغ التلامس، تم تطبيق اختبار مربع كاي لعينة واحدة. وكانت القيمة المحسوبة (١٣٧,٩٣) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (٧) اتضح أنها دالة عند مستوى $> ٠,٠٠١$ ، وهذا يعني أن هناك اختلافات جوهريّة في صيغ التلامس التي يستعملها الأفراد.

أما عرض صيغ التلامس حسب متغير الجنس فقد جاء ترتيب نسب عينة الذكور (ن=٦٣) كالتالي: المصافحة

(٦٦,٦٪) ثم التقبيل (١٧,٤٪)، ثم العناق والضرب بنسبة (٤,٨٪)، ثم اللمس (٣,٢٪)، وأخيرا جاء المسك والدفع بنسبة (١,٦٪). وأما عينة الإناث (ن=٥٨) فقد كان ترتيب صيغ التلامس كالتالي: المصافحة (٢٢,٤٪)، ثم التقبيل واللمس بالنسبة لثانها (١٩٪)، ثم العناق (١٣,٨٪)، ثم المسك (١٠,٣٪)، ثم الضرب (٦,٩٪)، ثم الدفع (٥,٢٪)، وأخيرا الاحتكاك بنسبة (٣,٤٪).

وأما صيغ التلامس التي حصلت وفقا للعلاقات الاجتماعية (المبحث مع الأب، الأم، الأخ، الأخت، صديق من نفس الجنس)، فقد تم حساب النسب المئوية لكل حالة، واتضح أن صيغة الدفع في التلامس اقتصر على الأخ، وإن الأب والأم لم يستخدموا الضرب مع الذكور. وإن الاحتكاك حدث مع الإناث من جهة الأب والأخ. والنتيجة المهمة هنا والتي لا يمكن إغفالها هي محدودية صيغ التلامس عند الذكور، فمع الأب لم يستخدموا إلا ثلاث صيغ فقط. ومع الأخ والأخت والصديق استخدموا أربع صيغ للتلامس فقط. والجدول (٨) يتضمن خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية.

الجدول (٨)
خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية	مصافحة	تقبيل	لمس	عناق	مسك	ضرب	دفع	احتكاك
الأب	٥٧,١	١٤,٢	٩,٥	٤,٨	٤,٨	٤,٨	-	٤,٨
	٧٢,٧	١٨,٢	-	٩,١	-	-	-	-
	٤٠	١٠	٢٠	-	١٠	١٠	-	١٠
الأم	٢٨	٣٦	١٦	١٦	-	٤	-	-
	٣٨,٥	٤٦,١	٧,٧	٧,٧	-	-	-	-
	١٦,٧	٢٥	٢٥	٢٥	-	٨,٣	-	-
الأخ	٥٢	٨	٨	٤	٨	٨	١٢	-
	٧٦,٩	٧,٧	-	-	-	٧,٧	-	-
	٢٥	٨,٣	١٦,٧	٨,٣	١٦,٧	٨,٣	١٦	-

تابع الجدول (٨)
خلاصة نتائج التلامس على وفق العلاقات الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية	مصافحة	تقبيل	لمس	عناق	مسك	ضرب	دفع	احتكاك
الأخت	العينة الكلية	٤٤	١٢	١٢	١٢	٤	—	٤
	الذكور	٧٦,٩	—	٧,٧	—	٧,٧	—	—
	الإناث	٨,٣	٢٥	١٦,٧	٢٥	١٦,٧	—	٨,٣
صديق من نفس الجنس	العينة الكلية	٤٨	٢٠	٨	٨	٤	١٢	—
	الذكور	٦٩,٢	١٥,٤	—	٧,٧	—	٧,٧	—
	الإناث	٢٥	٢٥	١٦,٧	٨,٣	١٦,٧	—	—
النسب الكلية	العينة الكلية	٤٥,٥	١٨,٢	١٠,٧	٩,١	٥,٨	٣,٣	١,٦
	الذكور	٦٦,٦	١٧,٤	٣,٢	٤,٨	١,٦	٤,٨	—
	الإناث	٢٢,٤	١٩	١٩	١٣,٨	١٠,٣	٦,٩	٣,٤

الجدول (٩)
يبين الاختبار التائي للفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس

الجنس	ح. د.	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الاحتمال
ذكور	١١٩	٨٢,٠٥	١٧٨,٥٦	٢٤,٤٢	٠,٠٠١ >
إناث		٢٥,٦٨	١٣٦,٨٠		

كما تم اختبار الفرق في زمن حدوث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين للعلاقات الاجتماعية منفردة وفقاً لمغغير الجنس، باستخدام الاختبار التائي لمعيلتين مستقلتين أيضاً، وكانت جميع النتائج دالة لصالح الذكور، وهذا يعني أن الإناث أكثر تلامساً من الذكور مع الصديقة، الأم، الأخ، الأخت، والأب، وقد لخصت نتائج اختبارات للعلاقات الاجتماعية في الجدول (١٠).

نتائج الهدف الثالث: ما الفرق على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) في متى حدث آخر تلامس؟ وأين؟ وكيف؟ ويمكن تفصيل هذا الهدف في ثلاثة أهداف فرعية، وكالاتي:

١- التعرف على الفرق في (متى) حدث آخر تلامس بين طالب الجامعة والآخرين على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)؟

تم اختبار الفرق في زمن حدوث آخر تلامس للعلاقات الاجتماعية وفقاً لمغغير الجنس باستخدام الاختبار التائي لمعيلتين مستقلتين، وكانت قيمة ت المحسوبة (٢٤,٤٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١١٩) أتضح أنها دالة معنوياً عند مستوى $0,001 >$ ولصالح الذكور. وهذا يعني أن الإناث أكثر تلامساً من الذكور. والجدول (٩) يتضمن نتائج الاختبار التائي للهدف الثالث.

الجدول (١٠)

يبين الاختبارات التائية للفرق بين الذكور والإناث في حدوث آخر تلامس مع الآخرين

الجدول (١١)

نتائج اختبار مربع كاي لمناطق الجسم

علم النفس - يوليو - أغسطس - سبتمبر ٢٠٠٢ م - ١١٩

وأن يكون المجال الشخصي للمرأة - في هذا البحث - أوسع من الرجل، فذلك ناتج عن العوامل الثقافية والحضارية. حيث تجد الإناث الكثير من الحرج عند الاقتراب من الآخرين - وخصوصا الجنس الآخر - أثناء الاتصال. ولذلك وفي عدد من المدن العربية والبعيدة عن العاصمة - طبرق مثلا - نجد - وحتى الآن - طلبة السنة الرابعة في الجامعة يجلس الذكور منفصلين عن الإناث، وهذا الكلام يصدق على الدول العربية الأخرى العراق ودول الخليج واليمن إلخ. كما أن الفتاة تخشى عندما تقترب كثيرا من الذكور أن يساء تفسير هذا السلوك، مما يعزز قيمة الابتعاد لديها. وهذا الكلام يصدق ويفسر أيضا سبب ضيق المجال الشخصي لدى الذكور، وضعيفة فيما بين الإناث أيضا.

وينفرد البحث الحالي في أنه ميز في المجال الشخصي ما بين الجهات. حيث أن الأفراد عندما يقابلون الآخرين من جهة الأمام فإنهم يتركون مسافة أكبر مما لو قابلوهم من جهة اليمين أو جهة اليسار. وقد يرجع ذلك - في رأي الباحثين - لعدة أسباب. أولا: أن شخصية الإنسان وكيانه وهيبته كلها تتجسد بالمنظر الأمامي له، وربما الاتصال من إحدى الجهتين يجنبنا نظرات الآخر المباشرة، وبالوقت نفسه يعطينا حرية النظر إلى أكثر من جهة دون إحراج. والسبب الثاني: هو جهة الأمام تحتم (تفرض) وجود مسافة كافية (ترناح) فيها العين بالنظر، فكما ضاقت المسافة كلما نشعر بعدم الراحة في حاسة الإبصار. والسبب الثالث: هو أننا عادة ما نتصل بالغرباء من الجهات. ففي المحاضرات - الطلبة مع بعضهم - وفي دور السينما وفي الملاعب الرياضية - المتفرجين - وفي كل وسائل النقل نجلس بجانب الغرباء وليس أمامهم، وفي

يعني أن ثمة اختلافا جوهريا في استعمال صيغ التلاصق بين الذكور والإناث، والجدول (١٢) يتضمن خلاصة نتائج اختبار مربع كاي.

جدول (١٢)

يبين نتائج اختبار مربع كاي لصيغ التلاصق

صيغ التلاصق	مصادفة	التكامل	التمس	العتاق	المسافة	الاحتكاك
ذكور	٤٢	١١	٢	٣	٥	٢٨,٧٧
إناث	١٣	١١	١١	٨	١٥	٠,٠١٦

مناقشة النتائج:

لا نريد القول أنه كان من المتوقع أن يكون المجال الشخصي (التقاربية) لمطالب الجامعة ضيقا، حيث أن النتيجة تتفق مع معظم أدبيات علم النفس (Lindgran 1987) (Secord & Backman, 1974) وربما ذلك يرجع لتضايف عدة عوامل ثقافية وحضارية، فكل من حضارة البحر المتوسط والحضارة الشرقية والحضارة الإسلامية والحضارة العربية كلها تؤكد على أهمية التقارب والتلاصق. فالمسلمون في الصلاة يؤكدون على وجوب تلاصق المصلي مع الذين يقفون إلى يمينه وإلى شماله. كما أن جلسات السمر والسهرة وبرغم كبر حجم المكان (الفضاء أو الغرفة) فإن المتسامرين لا يحلو لهم الكلام إلا عندما تتلاصق أكتافهم. فهم يتركبون الفراغ ليتجمعوا في مساحة ضيقة، عندها سوف يشعرون بالراحة أثناء تفاعلهم واتصالهم. وربما يدخل في ذلك عنصر المسألة، حيث تشير أدبيات علم النفس إلى أن الأشخاص العدوانيين يكون مجالهم الشخصي أوسع من الأشخاص المسالمين.

حالة وجود خيارات للجلوس مع الآخر من جهة الأمام أو الجانب. وهذا الخيار موجود في القطارات - فإن معظم الأشخاص لا يفضلون الجلوس مع الآخرين وجها لوجه. وهذا ما يحدث أيضا في المصاعد الكهربائية. حيث أن جميع من في المصعد يتجنب النظر إلى الآخر ويكتفى بالوقوف إلى جانبه.

كما أن نتائج هذه الدراسة في المسافات بين الأشخاص أثناء المحادثة جاءت مختلفة مع دراسة ولس أمريكية (١٩٦٦) حيث أن المسافات فيها طبقت على عينة أنفسهم - لديهم قيمة العزلة والانفرادية يعكس عينة البحث الحالي والتي هي عربية، حيث أن العرب لديهم قيمة التقارب والاجتماعية.

وعندما جاءت نتيجة الهدف الثاني في أن الصديق من الجنس نفسه هو أكثر من يحدث معه تلامس، وفي هذا إشارة واضحة جدا إلى تفضيل الصديق على أفراد العائلة من حيث التلامس، بعبارة أخرى، يمثل الصديق هدفا مناسباً للتلامس، لأننا نرى الصديق على فترات متقطعة فأنتنا مضطرين لملاصته بعكس ما يحدث مع أفراد الأسرة - باستثناء الأم طبعاً - فحنس لسنأ مضطرين لملاصتهم، فحنس دائما معهم نقاسمهم السكن والطعام والشراب وربما حتى الملابس دون أن يحدث التلامس، وهذا ما حدث مع الأخ والأخت في نتيجة البحث الحالي. والأب يمثل رب الأسرة، أكبرها سنأ، أكثرها احتراماً، مما يجعل الاقتراب منه وملاصته أمر لا يخلو من الصعوبة والإحراج، فالشباب - وخصوصاً المراهقون - يتجنبون ملاصته الأب إلا عندما يكونون مضطرين وعندها يشعرون ببعض الإحراج، بل أن بعضهم لا يأكل مع أبيه في نفس

الماعون. أما الأم فهي إشارة ورمز للدفء والحنان وهي الفرد الوحيد في الأسرة الذي يتفق كل أفراد الأسرة على حبه والتقرب منه، ويظل حصن الأم المهدي الأول والدائم للإنسان ويظل الإنسان يذكره ويشاقق إليه عبر مراحل حياته. بقى أن نشير إلى علاقة الأخ بالأخت فهذه العلاقة فيها - ومن وجهة نظرنا - الكثير من التناقض فالأخ يحب أخته ويخاف عليها، ويتمنى لها النجاح والتوفيق، ولكن وبالوقت نفسه، فإنه يبتعد عنها نفسياً وجسدياً، فهو لا يتدخل في أي من أمورنا الخاصة، وهو لا يخرج معها للزفة أو للتسوق، كما أنه يبتعد عنها جسدياً ونداراً ما يقوم بملاصتها، بل أحد أفراد العينة أجاب أنه وطيلة حياته لم يلمس أياً من أخواته، وأجاب آخر أنه تلامس آخر مرة مع أخته منذ أكثر من سنة - استبعدت هاتان الاستمارتان من التحليل الإحصائي -.

وكان الكف من أكثر مناطق الجسم تلامساً، ثم الوجه، ثم نصف الجسم الأعلى، ثم الأكتاف، ويقابلها في صيف التلامس المصافحة، ثم التقبيل، ثم اللمس، ثم العناق. أي أن التلامس هنا يحدث بمصافحة الأيدي، والتقبيل في الوجه ولمس الأكتاف والعناق بنصف الجسم الأعلى، إذن يبدو أن هذه هي مناطق التلامس وصيغه الشائعة في مجتمعنا. وإذا ترك نصف الجسم الأسفل فهذا تماشياً مع أخلاق هذا المجتمع وأعرافه ودينه.

كما ظهر أن الذكور أقل من الإناث في مناطق حدوث التلامس وفي صيف التلامس. وهو ما أشرنا إليه بأن الذكور أكثر إيجازاً في التلامس، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الإناث أكثر مهارة من الذكور في الاتصال غير اللفظي - وقد يكون إلى جانب الاتصال اللفظي - وأكثر مرونة في الانتقال ما بين المواقف عبر قنوات الاتصال المختلفة.

المراجع العربية

- ١ - المعاصر. ترجمة: عبد الله محمد عريف. بلغازى: جامعة قار يونس.
- ٢ - مايرز، أن (١٩٩٠). علم النفس التجريبي. ترجمة خليل الليثاني، بغداد: جامعة بغداد.
- ٣ - المنيزل، عبدالله فلاح (٢٠٠٠). الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية EPSS، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- ٤ - تانصر، يونس (١٩٩٦). التفاعل الصفى. الدورة التدريبية لمسئولى تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية (طرابلس/ ليبيا ٢١-٣١ أكتوبر ١٩٩٥).

- ١ - إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). علم النفس الإكلينيكي، الرياض: دار المريخ.
- ٢ - أحمد، يحيى على (١٩٩٤). المسافة ودورها فى الاتصال اللغوى، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٤٩، ٢٣-٧٠.
- ٣ - دافيدوف، للذال (١٩٩٢). مخيل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- ٤ - روين، بيرت (١٩٩١). الاتصال والسلوك الإنسانى، ترجمة نخبة من أعضاء قسم وسائل وتكنولوجيا التعلم بجامعة الملك سعود، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- ٥ - روث، جون (١٩٩٣). إشكاليات علم النفس وتطوره، فى: امسلى، جوردن وآخرون. اتجاهات علم النفس

المراجع الأجنبية

- 9- Andersen, P. A., (1992). Excessive Intimacy: An Account Analysis of Behaviors, Cognitive Schemata, Affect, and Relational Outcomes. Paper Presented at the International Conference on Personal Relationships (6th, Orono, Me, July 1992).
- 10- Arnold, G. B. (1990). The Teacher and Non-verbal Communication. Political Science Teacher, V.3, N. 3, P.13-40 Sum.
- 11- Banbury, M.M. & Hebert, C.R., (1992). Do You See what I Mean? Body language in classroom Interactions. Teaching Exceptional Children, (V, 24, N.2, P. 34-38 Win).
- 12- Brodin, J. (1990). Communication in Profoundly Mentally Retarded Multiply Handicapped Children. Paper Presented at the International ISAAC Conference on Augmentative and Alternative Communication (4th, Stockholm, Sweden, August 12-16, 1990).

- 13- Burgoon, J. K. & Others, (1992). Interpretations, Evaluations, and Consequences of Interpersonal Touch. Human Communication Research, V.19, N.2, P.237-63, Dec.
- 14- Cordeau, M. A. (1993). The Effects of A Workshop on Touch on Nursing Students Knowledge, Attitude, and Behavioral Intention. Southern Connecticut State University. Degree :MSN, DAI-B 54/09, P4944, Mar 1994.
- 15- Ellis, M. E. (1992). Perceived Proxemic Distance and Instructional Video Conferencing: Impact on Student Performance and Attitude. Paper Presented at the International Communication Association (42nd, Miami, FL, May, 20-25, 1992).
- 16- George, R.L. & Cristiani, T.L. (1995). Counseling: theory and practice, 4th. Ed., Massachusetts: Allyn and Bacon.

- 17- Gotch, D. and Brydges, M. (1990). Effective Teaching in the Multi - Cultural Classroom. Report of A Panel Presentation for the Community College League of California (Los Angeles, CA, November 18, 1990).
- 18- Griffin, M. A. (1993). Say it Like You Mean It. School Business Affairs (V.59, N.9, p.15-19 Sep).
- 19- Griffin, M. A. and McGahee, D. (1995). Watch What You're Saying When You're Not Talking. School Business Affairs. V.61, N.10, P.46-49 Oct.
- 20- Kung, D. (1997). Nonverbal Communication. [Online]. Available: [2001, April, 14].
- 21- Lindgren, H. C. (1978). An Introduction to Social Psychology, 2nd ed. John Wiley & Sons. New York.
- 22- McDaniel, E. R. (1993). Japanese Nonverbal Communication: A Review and Critique of Literature. Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech communication Association (79th, Miami Beach, FL, November 18-21, 1993).
- 23- Neill, S. R. (1991). Children's Responses to Touch: A Questionnaire Study. British Educational Research Journal . V.17, N.2, P.149-63.
- 24- Olshansky, E. (1994). Nonverbal Communication in Italian - Canadian Infants at (9) and (15) Months, York University (Canada). Degree: MA, MAI 33/02, P.666 , Apr 1995.
- 25- O'Mara, J. (1990). Reach Outland Touch Someone : Tactile Communication in Selected Puerto Rican Novels. Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association (81st , philadelphia , PA, April 19-22, 1990).
- 26- Secord, P. F. & Backman , C. W . (1974) . Social Psychology, 2nd ed . McGraw-Hill, New York.
- 27- Sensenbaugh, R. (1995). How Effective Communication Can Enhance Teaching at the College Level. [Online]. Available: [2001, April, 14]. 26-.
- 28- Simmons, C. N . (1992). An Investigation of the Attitude of Educators Concerning Teacher Nonverbal Communication Skills in Relation to Classroom Management, Stephen F. Austin State University, Degree: MED, MAI 31/01, P.63, Spring 1993.

مقدمة

لقد كان فهم طبيعة الذكاء البشري. وابتكار طرق لتقييمه يمثلان مشكلات محورية في علم النفس منذ بدايته، ومع أن المقياس الأول للذكاء ابتكره عالم النفس الفرنسي بينيه (Binet)، ومع أن عالم النفس الألماني شتيرن Stern هو الذي قام ببعض أفضل الأعمال المبكرة في علم النفس الفارق، فإن الباحثين البريطانيين والأمريكيين هم الذين أتوا بسرعة للسيطرة على هذا الميدان.

الفروق الثقافية في الذكاء

د. محمد إبراهيم جودة هلال

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية بنها - جامعة الزقازيق

ثم قام عدة باحثين بالولايات المتحدة وعلى رأسهم تيرمان Terman بترجمة وتطبيق هذا المقياس، وفي إنجلترا قام بيرت Burt بمجهود مماثل، كما تقدم سبيرمان Spearman بنظرية عن الذكاء ذات عاملين (عام، خاص)، ولم يقتنع ثورنديك Thorndike بهذا، إذ اعتقد بأن هناك قدرات مستقلة كثيرة وليست قدرة عامة، واستمر الخلاف طوال الجيلين التاليين، ففي أمريكا أخذ كيلي Kelley موقع ثورنديك وتلاه ثيرستون Thurstone وأخيراً جيلفورد Guilford، وفي إنجلترا تقدم بيرت وتلاه فيرنون Vernon، الذى دفع بنظرية سبيرمان إلى الامام مع إجراء تعديلات عليها لتشمل عوامل أخرى ثم قام بترتيبها فى تسلسل هرمى، مسيطر عليه العامل "g" ثم جاءت نظرية كاتل Cattell محتوية على كلتا النظريتين، البريطانية ذات التسلسل الهرمى، والأمريكية المتعددة العوامل، وكانت نظريته شبه هرمية، ذات عاملين عامين عند القمة وهما الذكاء السائل (GF) والذكاء المتبلر (G C)، ثم اختلفت الصياغات الحديثة لنظرية القدرات السائلة والمبتكرة بعض الشيء، حيث أكد هورن Horn ١٩٨٥، بأنه قد حدد هوية عشرة عوامل كهذه، ونتيجة للثورة المعرفية فى علم النفس، واستحصال الزعرة السلوكية كنزعة إدراكية، بدأ التحول من السمة إلى العملية وتركز الاهتمام أكثر بعمليات التفكير الذكى، كما جُء واضعوا للنظريات المعرفية التوجه Cognitively oriented theories فى فهم أبنية القدرة، من خلال ربط الأداء فى اختبارات القدرة بالأداء فى المهام المصممة لقياس العمليات المعرفية. (٢٩١٨-١٢)*. ونتيجة لذلك فقد

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع والرقم الثانى إلى رقم الصفحة بذات المرجع.

ظهر العديد من النظريات المعرفية فى الذكاء والتي من أهمها، النظرية الثلاثية Trairchic Theory لستيرنبرج Sternberg، والنموذج الرباعى لفرايد أبو حطب*، ونظرية جاردنر Gardner .

ونظراً لأن العوالم التى تعيش فيها المجتمعات المختلفة عوالم متميزة، وليست مجرد نفس العالم بمعان مختلفة (١٦-٤٩٧) ومن المعروف أن فروق الأداء بين الشعوب يمكن أن تنشأ من الثقافية المحدودة للقياس لمواقف الإثارة والموضوعات، فقد تحول البحث فى علم النفس المعرفى إلى سلسلة من الموضوعات المشبعة بالثقافة، وإيجاد طريقة لتوثيق وتثبيت حقيقة الفروق الجماعية فى الأداء المعرفى (١٦-٤٩٨) وفهم الاختلاف فى التولجى العقلية ولأن الثقافة تتحكم فى تكرار وقوع الأحداث، وتعالى الوقت الذى يقضى فى أداء بعض المهام، وتتحكم فى مستوى صعوبتها فى مخلف البيئات، ولأن الثقافة نظام معرفى منسق فى تصورات جماعية، وشكل فرعى من أشكال العقل، فقد ظهرت الدراسات عبر الثقافية فى الذكاء والتي تهتم فى المقام الأول بقياس الفروق بين الشعوب، وتهتم فى المقام الثانى بتفسير أسباب تلك الفروق .

ولكن تعترض هذه الدراسات كثير من الصعوبات المنهجية، فمن الصعب أن نحدد خصائص الثقافات، وأن نحصل على عينات ممثلة، بالإضافة إلى مشكلة الاختبارات التى تبنى فى إطار ثقافة فرعية معينة (٤-٥٧٦)، كذلك قيود نظريات الذكاء، التى يفترض أن تنطبق على الجميع فى كل مكان وهى ليست كذلك، وقد يكون من المفيد لو أن هناك رأياً إفريقياً عن الذكاء ورأياً

* هو أحد الباحثين القلائل الذين كرسوا معظم بحوثهم وجهدهم لهذا الميدان (٢-٢٦٩).

النظريات المستخدمة فى البحوث عبر الثقافية:

تعتمد البحوث عبر الثقافية على نوعين عامين،
يمثلان نوعى نظريات الذكاء وهما :

أولاً - النظريات الصريحة Explicit theories

وهى الأكثر انتشاراً فى المجتمع العلمى، ويعرفها
سترنبرج وآخرون بأنها أبنية عقلية لعلماء النفس أو العلماء
الآخرين، تبني عليها بيانات يتم جمعها من أفراد يؤدون
مهاماً يفترض أن تقيس الأداء الذكى وعندما يشير علماء
النفس الى نظريات فـلـينهم يشيرون الى النظريات
الصريحة، وبشكل عام، كان هدف بحوث النظريات عبر
الثقافية الصريحة محاولة تقييم أنماط القدرات العقلية التى
تظهر فى بيئات ثقافية مختلفة . وهنا يتم معاملة عضوية
الجماعة كممتغير مستقل وتعامل نتائج اختبارات القدرات
المعرفية كممتغيرات تابعة، ومعظم تلك البحوث يتبع قانون
التمايز الثقافى Cultural differentiation والذى يقرر أن
العوامل الثقافية تحدد ما يجب تعلمه وفى أى عمر، ونتيجة
لذلك تؤدى البحوث الثقافية المختلفة إلى ظهور أنماط
مختلفة للقدرات (١٥-٢٤٩) . وقد عرض الباحث فى هذا
الإطار لنظرية سترنبرج ١٩٨٨ من منظور عبر- ثقافى
حيث تعتبر من الدراسات الرائدة فى هذا المجال :

ثانياً - النظريات الضمنية Implicit theories

وهى تضم عدداً أقل من الدراسات وتشمل النماذج
اليومية، أو المفاهيم الشعبية، وهى النظريات غير الرسمية
التي يعتقها الناس فيما يتعلق بطبيعة الذكاء . ولا تضم
بياناتها نتائج اختبارات معرفية، ولكنها تضم أفكار الناس
العامّة عن الذكاء، وغالباً ما يكون ذلك فى شكل تعريفات،
وقوائم خواص تنطبق على الشخص الذكى، ومرادفات

امريكية شمالية، وأمريكية جنوبية - مثلاً. ولكن هذا لا يوجد،
مما يضع الباحث الذى يحاول دراسة الذكاء فى الثقافات
المختلفة فى مأزق يحاول أن يغلب عليه (١٧-٦١) وهذا
ما سوف يحاول الباحث - قدر استطاعته - توضيحه .

تحديد المصطلحات :

١- الذكاء Intelligence

وهو المستوى الذى يستطيع به الفرد الاستجابة للمهام
العقلية بدقة . ونظراً لاتساع مدى المهام التى لها مكون
عقلى، فمن غير المحتمل أن تشكل نفس المهارة وبدقة
الأساس لها جميعاً . وبدرجة متساوية - ومن غير المحتمل
أن نوعاً مختلفاً من الذكاء يكون مطلوباً لكل مهمة مختلفة .
على حدة . إلا ان الباحثين قد طالبوا بكل الطرفين، ومن
الداخلية العملية طالبوا بكل تعديل يقع بينهما (١١-٥٩) .
كما يعتبر القدرة العقلية الفطرية الشاملة، وهو وراثى أو
فطرى على أقل تقدير، لا يرجع للتعليم أو التدريب، وهو
عقلى وليس انفعالياً أو خلقياً، ولا يتأثر بالمثابرة أو
الحمل، وهو عام وليس خاصاً، بمعنى أنه ليس قاصراً
على أى نوع معين من العمل، ولكنه يدخل فى كل ما
نفعله أو نقوله أو نفكر فيه . ومن بين كل قدراتنا العقلية،
فانه الأعم (٩-٥٥) .

٢- الفروق الثقافية : Cultural Differences

تنشأ عن الفروق فى التشبّه وفى الفرص التربوية وفى
المهارات المكتسبة وفى مفاهيم كل جماعة (٦-٣٩٢) ،
وتهتم الدراسات عبر الثقافية بالدراسات التجريبية
لأعضاء الجماعات الثقافية المتعددة مع الخبرة بتحديد
هويته التى تمكننا من إمكانية التنبؤ بالمتشابهات
والمختلفات الدالة فى السلوك . (١٠-٢٧٤) .

للذكاء وغير ذلك، وهي تحتاج للإكتشاف لا للإختراع لأنها موجودة بالفعل، وتشكل أساس التقويمات اليومية للذكاء. (١٥-٢٤٩).

وتنقسم هذه النظريات إلى ثقافات فردية وثقافات جماعية، فالثقافات الجماعية تشمل أفريقيا، وآسيا وأمريكا اللاتينية، أما الثقافات الفردية فتشمل بلدان أوروبا الغربية، وكندا، وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية والدراسات التي يعرضها الباحث في هذا الإطار هي: زيدنر Zeidner ١٩٩٠، وباتريشيا وإيلينا Patricia & Elena Nevo، ونيفو Nevo وعبد المجيد ١٩٩٥.

وكما جمعت بيانات من الدراسات عبر الثقافية والعديد التي تتضمن نظريات صريحة وضمنية على السواء، فإن الأفكار المتعلقة بالذكاء والتي تعتنقها الجماعات الثقافية المختلفة، تختلف اختلافا جوهريا عن المفاهيم التحليلية المجردة والتي سرعان ما تسود في المجتمعات الغربية (١٥-٢٤٩).

وفي هذا الإطار عرض الباحث دراسة لآين Lynn ١٩٩٥م

كما عرض الباحث الإطار الذي عرضه إرفين Irvine ١٩٨٤ ويعرض فيه خمسة مفاهيم مختلفة لكيفية النظر إلى الذكاء عبر الثقافات*.

أولا - الدراسات التي استخدمت النظريات الصريحة:
أ - نظرة ثلاثية للذكاء من منظور عبر ثقافي (١٧):

النظرية الثلاثية لسترنبرج Sternberg's Triarchic Theory

* انظر ملحق رقم (١) وملحق رقم (٢)

وتعتبر أهم وأشمل نظرية في هذا المجال حتى الآن، حيث تراعى البنية وتجهيز المعلومات، والخبرة والتفاعل بين المكونات الخارجية والداخلية للمعرفة (١٢-٢١٠) وربما يتفق المتخصصون في علم النفس على أن الاستدلال وحل المشكلات من المكونات الهامة للذكاء الإنساني، ويعتبر سترنبرج من أشهر وأبرز أبناء الجيل الجديد من علماء النفس المعرفيين الذين تناولوا موضوع الذكاء الإنساني (١-٧٢٩).

وسوف يتناول الباحث هذه النظرية من خلال إطارها الثقافي، موضحا كيفية معالجة هذه النظرية للفروق الثقافية في الذكاء، وهي قائمة أيضا على النموذج الرابع* فيما يتعلق بالعلاقة بين الذكاء والثقافة، وتتكون من ثلاث نظريات فرعية مرتبطة ارتباطا وثيقا وهي:

أ - الذكاء السياقي Contextual

ب - الذكاء المكوناتي Componential

ج - الذكاء الخبري Experiential

ويعرف الذكاء بأنه النشاط العقلي الكامن وراء التكيف الهادف، مع تشكيل واختيار البيانات الواقعية الملائمة لحياة الفرد .

أ - النظرية الفرعية للسياق: والتي تربط الذكاء بالعالم الخارجى للفرد .

١ - البيانات الواقعية الملائمة للحياة

Life-relevant real-world environments

يقصر تعريف الذكاء على النشاط العقلي الكامن وراء البيانات الملائمة لحياة الفرد، فاختبارات الذكاء تبدو جيدة

* انظر ملحق رقم (١) وملحق رقم (٢)

والعكس صحيح. وإذا نظرنا إلى السلوك فإن الذكاء سوف يبدو خاصاً بالثقافة .

٢ - التكيف : Adaptation :

يرى سترنبرج أن ما يشكل سلوكاً تكيفياً فى ثقافة ما لا يشكل بالضرورة سلوكاً تكيفياً فى ثقافة أخرى - وثمة مثال هام للعلاقة بين نتائج المهام المعرفية ومهارات البقاء، حيث وجد أن الأفراد فى المجتمعات الفقيرة الباحثين عن الطعام (مثل الصيد البرى وصيد السمك) يكونون أفضل فى القدرات المكانية والتمايز المعرفى من أفراد المجتمعات الغنية. والمطلوب من أجل التكيف يختلف بوضوح عبر الثقافات، والثقافات المختلفة تميل إلى تطوير مهارات معرفية مختلفة بين أعضائها، حيث وجد أن مواليد شعب الباجندا Baganda أفضل من المواليد الغربيين فى المهارات الحس حركية، ولفهم التفاعل بين التكيف والبيئة الثقافية، يجب أن نتخطى المؤشرات المعرفية الصارمة، ونلاحظ الطريقة التى تعمل بها الجوانب غير المعرفية الأخرى للثقافة، وهذا ما توصل إليه سنها Sinha (١٩٨٣) من الدراسة التى أجراها على الهنود، حيث وجد اختلافاً واضحاً فى نوع الإنجابية، وفروقا فى الكياسة Courtesy، وإن هناك فجوة ثقافية Cultural- Gap فى بعض المناطق الريفية، كما فشل الاتصال بين المتحضرين والمطلوبين.. وهذا ما أكدته كاكاز Kakar من أن الهنود يجيبون بإجابات غير مؤكدة بنسبة خمسة أضعاف اليابانيين. من هذا يتضح أنه لفهم الذكاء فى ثقافة أو ثقافة فرعية معينة يتعين على المرء أن يفهمه فى ضوء المطالب التكيفية لتلك الثقافة أو الثقافة الفرعية .

التكيف فى شمال أمريكا إذا كان الهدف هو التنبؤ بالصوف المدرسية، ولكنها لا تتنبأ جيداً إذا كان الهدف هو أداء العمل، حيث أن الفرد يقضى معظم حياته فى العمل وليس فى المدرسة . كما لا يجب أن يقاس الذكاء على أساس القدرات غير الملائمة للحياة - ففى نظرية جارنر ١٩٨٣ ومن بين جوانبها المتعددة - الذكاء الموسيقى - وهناك بعض الثقافات التى تخرم الموسيقى - فهل يمكن اعتبار القدرة الموسيقية ذكاء فى تلك الثقافة، النظرية الثلاثية يمكن أن تقول ولا .

ومن جهة أخرى - قد يوجد داخل تلك الثقافة قدرات ملائمة للتكيف هناك، ولكن تلك القدرات ليست ملائمة فى ثقافتنا - فطلى سبيل المثال المهارة الحركية الدقيقة مثل (لضم الإبرة) والأنشطة المماثلة ضرورية للبقاء فى ثقافة معينة - أما فى ثقافة اليوم وفى الولايات المتحدة يستطيع الفرد أن يعيش جيداً بدون هذه القدرة .

ويؤكد سترنبرج على أن الذكاء ليس مرادفاً للقدرات العقلية ولكنه يشمل فقط تلك المجموعات من القدرات العقلية الملائمة فى بيئة معيشة الأفراد فى زمان ومكان معينين، ويمكن أن تتغير عبر الزمان والمكان، كما تتغير ببيئات معيشة الأفراد .

كما يؤكد على أهمية التمييز بين المعالجة العقلية والسلوك خاصة فى البحوث عبر الثقافية المتعلقة بالذكاء، فمثلاً - إذا أراد أحد الحكم على شعب آل : كيبيل Kpelle بسلوكهم، فقد يبدون غير أنكباء على الأسس الغربية، حيث تختلف المعايير البيئية للسلوك، والفرق هنا لا يعكس قدرة مختلفة للمعالجة العقلية، فالسلوكيات التى تعتبر ذكية فى ثقافة ما، يمكن أن تعتبر غير ذكية فى ثقافة أخرى

٣ - التشكيل والاختيار Shaping and Selection

يستخدم التشكيل والاختيار متحدين مع التكيف لمضاعفة تلازم الأفراد مع بيئاتهم، وفي الغالب يتم استخدام التشكيل والاختيار عندما يفشل التكيف - فقد تتعرض ثقافات كثيرة للاستنزاف الفكري brain drain حيث يرحل أعضاؤها القادرون للبلاد الأكثر تقدماً، ومن الواضح أن ميزة الفرد هنا يمكن أن تختلف عن ميزة الجماعة التي تخسر أكثر وأكثر. وثمة مثال بارز في حياة الناس يتمثل في اختيار شريك الحياة، ففي كثير من الثقافات يسمح بالاختيار الحر نسبياً لشريك الحياة، وقد يبدو هذا بعيداً عن مجال الذكاء، ولكن آثار اختيار شريك الحياة على حياة الفرد يحتمل أن تكون عميقة مما يؤثر على كل شيء في حياة الفرد اليومية لدرجة أنه يمتد إلى الأطفال وإلى مستوى الإنجاز في عمل الفرد، ولذلك فقد يبدو الاختيار الزوجي بمثابة اختبار ذكاء أفضل من مسائل المتتاليات العددية أو التشابه .

ب - النظرية الفرعية المكوناتية :

The Componential Subtheory:

والتي تربط الذكاء بالعالم الداخلي للفرد وتقرر ماهية الآليات العقلية التي تؤثر في البيئة وتتأثر بها ولا يمكن فهم الذكاء فهماً جيداً في ضوء بيئته فقط أكثر من فهمه خارج بيئته كلية كما تحدد العالم العقلي الذي يتداخل مع البيئات، والوحدة العقلية الأساسية للتحليل فيها هي تجهيز المعلومات، وهي عملية معلوماتية أساسية تحول المدخلات الحسية إلى تصورات إدراكية أو تحول التصورات الحسية إلى مخرجات حركية، وتصنف النظرية التكوينية إلى ثلاثة أجزاء هي :

١ - ما وراء المكونات Metacomponents

٢ - مكونات الأداء Performance Components

٣ - مكونات اكتساب المعرفة Knowledge-acquisition Components

ويناقش من خلال هذه النظرية الفرعية اختبارات الذكاء، ويذكر أن هناك مهمتين تستخدمان عادة في اختبارات الذكاء وهما المنشابهات والاستيعاب القرائي، وهاتان المهمتان ومهام أخرى مثلهما مشبعة بالذكاء بدرجة عالية يتعامل - هل هذه المهام - كما تنفذ في الاختبارات - تقيس الذكاء في كل الثقافات، وب نفس الدرجة؟، وهو يؤكد أن ما تقيسه هاتان المهمتان داخل الثقافة الجاهلة أو شبه الجاهلة أو بين أفراد داخل ثقافات متعلمة، وهم ليسوا متعلمين، وحتى داخل الثقافة ذات التعليم العالي، سوف يعتمد على مستوى كل فرد، كما يعتمد على مستوى اصحاب المفردات الهازلة الذين لا يفهمون حتى معاني الكلمات التي يفترض ان يبني تفكيرهم عليها. كما يفترض على استخدام الأشكال الهندسية ويؤكد أنها عرضة للتحيز داخل الثقافات، وأن الثقافة التي لاتعرف الهندسة المستوية سوف تضار من تلك الاختبارات.

ويوضح أن هناك إجماع عبر الثقافات على أنه من الضروري التمييز بين العمليات العقلية التي يحاول الاختبار قياسها والأداة التي تقاس بها تلك العمليات، ولا أعتقد أن العمليات العقلية للذكاء تختلف من ثقافة لأخرى ومن ثم يمكن القول بأنه في حين أن البيئات خاصة بالثقافة فإن الأجزاء عامة الثقافة، وإن مكونات الذكاء لا يمكن قياسها بشكل مستقل عن بعض السياق، ويؤكد في

النهاية أنه حتى لو استطاع المرء الحصول على مقياس ملائم من الناحية الثقافية - فليس هناك ضمان لجعل مهارة معرفية معينة مهمة للذكاء في ثقافة ما، كما سيكون في ثقافة أخرى .

ج - النظرية الفرعية الخبرية :

The experiential Subtheory

ويؤكد فيها أن الفرد إذا استطاع فهم مكونات الذكاء، والسياقات التي يحدث فيها، قد يتوفر له فهم كامل للذكاء، وإلمام بكل من داخل وخارج الكائن، فإذا كلنا أعضاء من ثقافتين بمهمة معرفية، وكانت هذه المهمة ملائمة في كلتا البيئتين، وأن أعضاء كلتا الثقافتين يستخدمون نفس العمليات العقلية في أداء المهمة، فهل يمكن أن نتأكد أن المهمة محايدة ثقافياً، الإجابة : لا - إذ لا بد أن يضع الفرد في اعتباره التمايز في الخبرة لأعضاء الثقافتين بالمهمة الخاصة والمهام المماثلة، وحتى تكون المهمة محايدة ثقافياً يجب أن تكون راسخة بنفس الدرجة أو غير راسخة بالنسبة لأعضاء كل الثقافات، ولكن من الصعب مقارنة الذكاء الداخلي etic ، ويعطى مثلاً لذلك، مهمة للحفظ والإستظهار، وتلعب الذاكرة دوراً ما في التطور العقلي في كل الثقافات، ويمكن تحقيق ملائمة السياق باستخدام مثيرات ملائمة بنفس الدرجة في كل ثقافة يراد اختبارها وتشمل الملائمة كلا من الألفة Familiarity السببية لأعضاء الثقافتين، والملائمة المساوية لحفظ مقررات الأنواع المستخدمة لأعضاء الثقافتين . وهي معادلات صعبة لا يمكن التقليل من شأنها، وهكذا فعلى حين تكون معايير الحدائة والثقافية شاملة عبر الثقافات، فإن معنى الحدائة والثقافية يختلفان عبر وبداخل الثقافات .

تعقيب : من الملاحظ أن نظرية سترنبرج عن الذكاء تختلف عن النظريات التقليدية اختلافاً واضحاً، ولكن على الرغم من ذلك فإن نظريته تصف سلسلة يمكن مقارنة الأفراد على أساسها (٨-٢١٣) ولذلك فهي تكتسب أهمية خاصة في هذا المجال، ولقد تناولها بالتعديل والتطبيق والبحث وتلقى الدعم من العديد من علماء النفس المعرفي (٥-٢١٣) ومن أهم مميزاتها أنها تحاول تحديد أى السلوكيات سوف يعتبر ذكياً في الثقافات المختلفة، من خلال سياق يتضمن تعديلاً مقصوداً للبيئة الحالية، أو انتقاء بيئة أفضل أو تغيير شكل البيئة لتلائم مهاراته وأهتماماته وقيمه كما ركزت على قدرات حل المشكلات والقدرات المعرفية والإجتماعية والعملية في الثقافة الغربية.

وحددت نظرية المكونات الدراكيب والعمليات المعرفية التي تعتبر أساساً للسلوك البشرى، وكانت من الدراسات الرئيسية والرائدة والتي أجريت في إطار ثقافي، كما استخدمت النظريات الصريحة، ولكن هذا المجال لا يزال في حاجة ماسة إلى إجراء المزيد والمزيد من الدراسات والبحوث حتى تتضح معالمه أكثر وأكثر ومن المعروف أن أدق النماذج النظرية وأوفاسها لا يكون بنتائج يجربها صاحب النظرية وتلاميذه فحسب، وإنما بنتائج بحوث يجربها الآخرون في معامل أخرى (٣-٣٠) .

ثانيا - الدراسات التي استخدمت النظريات الضمنية:

١- دراسة زيدنر Zeidner, M. ١٩٩٠ (١٨):

عن مفاهيم الذكاء الشائعة لدى الجماعات العرقية المختلفة داخل إسرائيل، ويعتمد في دراسته على النظريات الضمنية لأنها وكما ذكر «ستيرنبرج» تمثل في الغالب أساس التقييم الحقيقي والعديد من الدراسات عبر الثقافية،

قد توصلت إلى أن الذكاء خاصية تكونها الثقافة مع اختلاف الثقافات في أفكارها عن الذكاء - وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً جامعياً ٦٠ عرب (٢٠ مسلمين - ٢٠ مسيحيين ٢٠ دروز) من الذكور والإناث، ٦٠ يهود (غري - شرقي) ذكوراً وإناثاً ثم قام الباحث بإجراء مقابلات مقننة مع الأزواج المحتملة للطلاب من الجماعات الثقافية الخمس (يهود غربيين - يهود شرقيون - عرب مسيحيين - عرب مسلمون - عرب دروز) وطلب منهم أن يبينوا أي الجماعات يعتقدون أنها أكثر ذكاء، وأن يرتبوا الجماعات الإجتماعية الثقافية فيما يتعلق بالذكاء، كما طلب منهم أن يوضحوا التفسير الأكثر احتمالاً للظواهر على مقياس صفات من خمس نقاط هي :

١- الورثة فقط ٢- الورثة أساساً ٣- التفاعل بين الورثة والبيئة ٤- البيئة أساساً ٥- البيئة فقط. وباستخدام تحليل للتباين العاملي (Anova) واختبار هـ، تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها : هناك إجماع من الطلبة الإسرائيليين على أن اليهود من أصل غربي هم الأكثر ذكاء من كل الجماعات، كما صنف العرب - اليهود الشرقيين بأنهم أقل ذكاء من اليهود الغربيين، أما اليهود (غربيون - شرقيون) فترتبوا الذكاء العرب المسيحيين أقل من الجماعات اليهودية، كما أعطى اليهود الدرور رتب ذكاء أقل للمسلمين، وكانت نظرة اليهود في ترتيب الذكاء هي : يهود غربيين - يهود شرقيون - عرب مسيحيين - عرب دروز - عرب مسلمون - بينما كانت نظرة العرب أن المسلمين أكثر ذكاء من اليهود.

ويتفق الجميع على إعزاء الفروق بين الجماعات في الذكاء إلى عوامل بيئية أو تفاعل الورثة مع البيئة .

تعقيب : استخدمت هذه الدراسة النظريات الضمنية في التوصل إلى النتائج، وقد اتضح من هذه النتائج التحيز الواضح لصالح اليهود، ومحاولة إظهار العرب بأنهم أقل ذكاء ومحاولة إثارة اليهود وخاصة الغربيين منهم بالذكاء المرتفع.

٢- دراسة باتريشيا والينا Patricia, and Elena (1994) (١٥) :

حول نظم المعاني الثقافية، والذكاء والشخصية، وقد اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على دراسة المفاهيم التي افترضت البحوث السابقة أنها تمثل ثقافات من المعروف أنها ذات نزعة فردية أو جماعية مرتفعة، حيث أن غالبية ثقافات العالم تقع في طرف الجماعية من سلسلة الفردية - الجماعية .

وقد بدأت بالدراسات التي أجريت في قارة أفريقيا ووجدنا أنها قد أجريت على عدد من الشعوب الصغيرة والقبائل ومنها على سبيل المثال (الماشونا Mashona بزييمابوي، سونغهاي Songhay بمالي، سامبا Samia في كينيا، الموشنا Moshna، الباجندا Baganda في أوغندا، والباول Baule)، حيث وجدنا الكثير من المفاهيم الشعبية عن الذكاء ومن أهمها : أن يكون الشخص ليبياً - حذراً - وأن تكون الأعمال الذكية من نوع توافقي، وأكدنا على الإهتمام بالجوانب الإجتماعية للذكاء، وعلى بعض الصفات كالطاعة، والتعاون، والإحترام - والاستعداد - الإهتمام بالعلاقات الإنسانية، والصفات الشخصية والقدرات التي تتمشى مع رفاية الجماعة، والسلوك الصحيح والمسايرة الاجتماعية وتحمل المسؤولية، وأن المهارات المعرفية التي تقاس باختبارات الذكاء لاتعكس

المكون الاجتماعي للتعاون والطاعة - والاعتقاد بتفوق الجماعة على الفرد .

وهناك تشابه واضح بين مفاهيم الذكاء فى أفريقيا ومفاهيم الذكاء فى اليابان والصين والملايو، فكل تلك المفاهيم تؤكد على الإهتمام بالصفات الضرورية للعمل الجماعى المتجانس، وعلى أهمية المهارة فى تقييم الادوار الاجتماعية المنطوية بينما فى الثقافات الفردية مثل استراليا والولايات المتحدة وأوربا فتؤكد هذه الثقافات على الكفاءة العامة والمهارات والمعرفة والتفكير والقراءة والتحدث والكتابة والمهارات العملية والاجتماعية .

كذلك يقدر الأسبان قيمة "Simpatico" أى القدرة على المشاركة الوجدانية واحترام شعور الآخرين .

ويعلق اليونانيون أهمية على التمتع بـ Philotimo أى كون الشخص فاضلاً مؤدباً ولباقاً، وفى القبلين من المهم أن يظل الناس مريحون ويراعون شعور الآخرين ويهتمون بالمهارات التى تصاعف التفاعل الاجتماعى التعاونى .

ودرس «سترنبرج» الذكاء لدى العاديين والخبراء - وبعد جمع قوائم بالسلوكيات المرتبطة بالذكاء من كل من الطلاب والأشخاص العاديين فى الولايات المتحدة وبواسطة التحليل العاملى توصل إلى ثلاثة عوامل فى مفاهيم الأشخاص العاديين عن الذكاء وهى :

١- القدرة العملية على حل المشكلات .

٢- القدرة اللفظية .

٣- الكفاءة الاجتماعية .

أما مفاهيم الخبراء عن الشخص الذكى المثالى فكانت ترتيباتهم للعوامل كما يلى :

١- الذكاء اللفظى .

٢- القدرة على حل المشكلات .

٣- الذكاء العملى .

أما فى كندا فقد درس فرأى Fry المفاهيم المتعلقة بذكاء الأطفال لدى مدرسى المدارس الإبتدائية والثانوية والجامعية، وقد أكد مدرسو المدارس الأولية على الكفاءة والجوانب الإجتماعية للذكاء وأبرز مدرسو الثانوى الإهتمام بالقدرة اللفظية - لكن مدرسى الجامعة أكدوا على أن القدرات المعرفية هى الأهم مثل التفكير المنطقى وحل المشكلات بشكل ناجح، ويرى سترنبرج أن مفاهيم الذكاء الكندية كانت فى مجملها مماثلة للعوامل الثلاثة التى نتجت عن دراسة النظريات الضمنية بين الاشخاص العاديين الأمريكان .

وفى اليابان جمع أزوما Azuma وكاشى Kashi و Wagi (١٩٨٧) صفات للذكاء ثم طلبوا من اليابانيين أن يصنفوا ما إذا كانت تلك الصفات تتلاءم مع افكارهم العامة عن الشخص الذكى أم لا، وبواسطة التحليل العاملى توصلوا إلى عدة عوامل منها :

١- الكفاءة الاجتماعية الإيجابية .

٢- الكفاءة الاجتماعية المستقبلية .

٣- الكفاءة فى أداء المهام .

بالإضافة إلى عدة عوامل أقل تباينا وهى - الأصالة - القراءة والكتابة - قارئ جيد .

تعقيب : تعتبر هذه الدراسة من الدراسات عبر الثقافية الحديثة والتى تناولت الذكاء باستخدام النظريات الضمنية وتوصلت إلى الكثير من النتائج المفيدة عن الفرق

بين الثقافات الفردية - والثقافات الجماعية - ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أولت الجماعات الأفريقية بصفة خاصة بالإهتمام دون سائر الجماعات العرقية فى أنحاء العالم .

٣- دراسة نيفو وعبد المجيد بن خادر ١٩٩٥ (١٤)
Nevo, B. and Ben Khader, A

عن الفروق الثقافية وفروق الجنس والعمر لدى الأمهات فى سنغافورة ومفاهيمهن عن ذكاء الأطفال . وكان الهدف الأساسى للدراسة هو دراسة أثر الانتماءات العرقية للأمهات على مفاهيمهن عن ذكاء أطفالهن وتجدر الإشارة إلى أن سنغافورة تتكون من ثلاث جماعات عرقية أساسية هى : الصينيون ٧٥٪، الملايويون ١٥٪، الهنود ٧٪ ولذلك فهي تعتبر أرضاً خصبة للبحث عبر- الثقافية .

وفى البداية قام الباحثان بدراسة استطلاعية تم من خلالها إنشاء قاعدة معلومات للسلوكيات التى تصف الذكاء وذلك من خلال أسئلة مفتوحة وقائمة أساسية بالسلوكيات الذكية وغير الذكية - وفى الدراسة الأساسية رتب المشتركون على مقياس من ٧ أو ٩ نقاط، مدى انطباق كل مفرد فى القائمة الرئيسية على أشخاص أذكىاء جداً .

وقد تكوّنت عينة الدراسة من ٣٨٢ من الصينيات، ٢٦٩ من الملايويات، ٧٧ من الهنديات متوسط أعمارهن ٣٤ عاماً أما تلاميذهن فكانوا بالصغين الثانى والسادس الابتدائى من خمس مدارس عشوائية بسنغافورة، والذين قاموا بتسليم الاستجابات لمهامهم وإعادتها فى اليوم التالى . ثم قام الباحثان باستخدام التحليل العاملى وتدوير العوامل، وتم تحديد أربعة عوامل هى : القدرة المعرفية والأكاديمية (٢٤٪ من التباين)، السلوك الملائم (٦٪ من

التباين)، السلوك المتفاعل اجتماعياً (٥٪ من التباين) والسلوك غير الذكى - (٥٪ من التباين) .

تعقيب : استخدمت هذه الدراسة النظريات الضمنية أيضاً، كما استخدمت عينات مختلطة الأعراق، وقد أكدت نتائجها على أن القدرة المعرفية والأكاديمية مكون أساسى من مكونات الذكاء، وأكدت كذلك على الجانب السلوكى والإجتماعى للذكاء وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التى تناولت الثقافات الجماعية .

ثالثاً - الدراسات التى استخدمت النظريتين
الصريحة والضمنية :

١- دراسة لاين ١٩٩٥ Lynn (١٣) :

عن الفروق عبر- الثقافية فى الذكاء والشخصية، ويوضح فى مستهل دراسته أن هناك ثلاثة مواقف نظرية عريضة لتفسير الفروق عبر الثقافية وتسمى هذه بالنظريات المطلقة Absolutist الشاملة Universalist والنسبية Relativist ليبرى Berry، بورتنجا Poortinga، سيجال Segal ودازن Dasen ١٩٩٢ - ولكنه يقترح اصطلاحات أفضل لتلك النظريات وهى :

أ - البيولوجية .

ب- للتفاعل البيولوجى- الثقافى

ج- الثقافية .

ويمثل الموقف البيولوجى فى أن فروق الذكاء بين الشعوب المختلفة تنتج أساساً عن الاختلافات البيولوجية، بينما يمثل موقف التفاعل البيولوجى الثقافى فى أن كلا من البيولوجيا والثقافة تحدد الفروق - وللخلاف حول قوة مساهمة البيولوجيا والثقافة . أما موقف الثقافة فالفروق

والوراثة، والتربية، وتكون المسح من عدد من الأسئلة عن الذكاء، من بينها: أى مما يأتي يصف رأيك عن الوراثة فى الفرق بين ذكاء السود وذكاء البيض بشكل أفضل؟ وكانت النتائج كما يلى :

يرجع الفرق للبيئة كلية ١٥% - الاختلاف الوراثى ١%
١% الاختلاف الوراثى البيئى ٤٥% - البيانات ناقصة
٢٤% لا رأى ١٤%

الدليل على الفروق بين الأجناس فى الذكاء:

لقد نشر لايون Lynn ١٩٩١ نتائج مسح حديث عن الفروق بين الأجناس فى الذكاء، وهو مستمد من نتائج اختبارات الذكاء التى طبقت على عدد من الجماعات العرقية المختلفة فى أجزاء مختلفة من العالم، والأرقام المبينة بالجدول رقم (١) مستمدة من عدد من الدراسات.

تحدد بالثقافة وحدها ويعطى مثالا واضحا لذلك - بأن الناس يتصافحون بالأيدى عندما يتقابلون، وهو تقليد نما عبر القرون، ولكنه غير موجود فى مجتمعات كثيرة، ولم يفترض أن هناك جينه وراثية للمصافحة موجوده بين الشعوب الغربية وغير موجوده عند المجتمعات الأخرى ويؤكد كذلك على أن هناك جوانب معينة للذكاء عامة لدى كل البشر، وهذه الجوانب لابد أن تكون مبرمجة بشكل بيولوجى، رغم أن قوتها وظهورها يتأثران بالثقافة - مثل تعلم الكلام .

ولقد كانت القضية الأساسية فى الدراسات عبر الثقافية فى الذكاء تتمثل فى مشكلة الفروق بين الأجناس، فعلى سبيل المثال فى عام ١٩٨٨ قام سنايدرمان Snyderman وروثمان Rothman بدراسة على ٦٦١ خبيرا فى الذكاء يمثلون عدة فروع من بينها علم النفس، والاجتماع،

جدول رقم (١)

يوضح الوسيط الخاص بنسبة الذكاء لدى الأجناس

الجنس / العرق	Race	الموقع	الذكاء	عدد لدراسات
المنغوليون	Mongoloids	شرق آسيا	١٠٣	٢٣
القوقازيون	Caucasoids	أوربا	١٠٠	٣٩
القوقازيون	Caucasoids	الولايات المتحدة	١٠٠	-
الزنوج	Negroids	أفريقيا	٧٥	١١
الزنوج المجهنون	Caucasoid-Negroid hybrids	الولايات المتحدة	٨٤	١٦٩
الزنوج المجهنون	Caucasoid-Negroid hybrids	بريطانيا	٨٧	٣
الهنود الأمريكان	American- Indians	أمريكا الشمالية	٨٩	١٥
جنوب شرق آسيا	South East- Asian	جنوب شرق آسيا	٩٠	٥

٢- نظرية الفروق : Differences Theory

قدمها كل من : سيجال Segal، دازن Dasen، بيرى Berry وبورتنجا Poortinga ١٩٩٠ - وتقتصر هذه النظرية أن كل الشعوب والأجناس لديهم نفس متوسط الذكاء، ولكن يتم التعبير عنه بطرق مختلفة في ثقافات مختلفة، فالإسكيمو يتمتعون بقدرات مكانية أقوى مما لدى شعب التمن Temne الأفريقي ويعزى ذلك لأسلوب حياة الإسكيمو القائم على صيد الحيوانات والأسماك، حيث يتطلب قدرات مكانية أكبر من المطلوب لأسلوب حياة التجميع عن التمن. وما من شك في أن الشعوب والأجناس المختلفة لديهم أنماطاً مختلفة من القدرات المعرفية - ويمكن تحديد الفروق بينهم في الذكاء العام، بأخذ متوسط نتائجهم في القدرات اللفظية والتفكير والقدرات المكانية الرئيسية.

٣- قضية الوراثة : The Genetic Case

تبنها جنسن Jensen وروشنون Rushton ١٩٩٢ - والنقاط التالية توضح حجج جنسن الرئيسية :-

أ- إن الذكاء وراثي في جانب كبير منه، والفروق الفردية في الذكاء تتحدد وراثياً بدرجة كبيرة، والدليل على ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة الذين تم فصلهم عن بعضهم البعض وتربيتهم في عائلات مختلفة، حيث كان معامل الارتباط بينهما ٠,٧٥ وهو يعطى نسبة وراثته قدرها ٠,٧٥ .

ب- يقرر البيهفون أن ارتفاع نسبة الوراثة في الذكاء داخل الأجناس، لا يتضمن بالضرورة أن العوامل الوراثية لها دور في فروق الذكاء، وهذا صحيح . لكن المشكلة بالنسبة للبيهفونين في تحديد أى العوامل البيئية يمكن

ولا يمكن أن يكون هناك نزاع حقيقى حول هذه الأرقام التي تعتبر بيانات عامة موضوعية، وتكمن المشكلة في تفسيرها، وقد اتبع الباحث التفسير النظري لهذه الفروق وهو:

أ - التفسير الوراثي : الذى يقول بأنها تعكس تفاوتات في القدرة الجينية كلية أو جزئية على السواء .

ب - التفسير البيئى : والذى يضم مدرستين هما:

١ - نظرية العجز Deficit Theory

وتقول نظرية العجز التى تنسب للعالم البيئى فلاين Flynn بأن اختبارات الذكاء الغربية أدوات صالحة عالمياً يمكن إعطاؤها للشعوب في طائفة كبيرة من الثقافات لقياس الذكاء، ولكن كان يجب أن نتاح للأفراد فرص الإلتحاق والتعلم بالمدرسة لعدة سنوات أو أن تتاح لهم فرصة تعلم المفاهيم الأساسية المستخدمة في الاختبارات. كما يجب ألا تتحاز الاختبارات بشكل خطير ضد الجماعات ضعيفة الأداء وتعطى أمثلة لنقص ذكاء السود في الولايات المتحدة ويضرب بعض الأمثلة التى تسبب عجزاً ضئيلاً في الذكاء وهي العوامل العكسية ومنها : عوامل ما قبل الولادة وسوء التغذية واضطراب الأسرة وانخفاض الصورة الذاتية والمدارس السيئة وعدم وجود تراث فكري وهذه العوامل يمكن أن تكون مسئولة عن فجوة الذكاء بين البيض والسود بمعدل نقطتين أو ثلاث. ولكن أصحاب نظرية النمط الوراثي - البيئى يقررون أن الأفراد يصنعون بينهم بدرجة كبيرة، وأن الأزواج من الآخرة الذين يتربون معا في نفس العائلات يعملون للإرتفاع أو الانخفاض طبقاً لمستوى ذكائهم . ويرد فلاين بأن الأثر العكسي للرق على دافعية وطموحات السود قد استمر لأجيال .

ويربطهما بالذكاء، بحيث يعطى زمن رد الفعل مقياساً للكفاءة العصبية للمخ وبحيث يمثل متوسط السرعة واختلاف زمن رد الفعل عمليتين عصبيتين فسيولوجيتين مستقلتين ويؤدى الأطفال البيض أفضل من السود فى هذين المكونين فى كاليفورنيا .

ز - جمع بيلز Beals، سميث Smith ودود Dodd ١٩٨٤ بيانات عن ٢٠,٠٠٠ جمجمة وصنفت حسب الموقع الجغرافى وأُثبتوا فروقا كالتالى : لدى المنغوليين حجم الجمجمة ١٤١٥ سم^٣ بينما لدى الأوروبيين (القوقاز) ١٣٦٢ سم^٣ - ولكنه لدى الزنوج (الأفارقة) ١٢٧٦ سم^٣، كما قام رشتون ١٩٩٢ بتحليل عدد ٦٣٢٥ من أفراد الجيش الأمريكى وتوصل إلى أن حجم جمجمة المنغوليين ١٤١٦ سم^٣ والقوقازيين ١٣٨٠ سم^٣ والزنوج ١٣٥٩ سم^٣ ويقول أن حجم الدماغ يرتبط بالذكاء فى حدود ٣، تقريبا .

ح - أن انخفاض متوسط الذكاء لبعض الثقافات المتخلفة يعزى إلى اختلافات الإنجاى نحو التعرض للإختبارات - وعدم الوعى بضرورة العمل بسرعة للأداء الجيد فى اختبارات الذكاء - والحجة فى ذلك أن الاتجاه الأقل وعيا بالوقت إزاء الحياة يقلل من الأداء فى اختبارات الذكاء، وحتى اختبارات الذكاء غير الموقوتة تبين نفس الفروق - كما ذكر أون Owen ١٩٩٢ أن الفروق بين ١٠٠٠ طالب فى سن ١٦ عاما من السود والبيض جنوب أفريقيا عندما تم اختبارهم دون تحديد الوقت على مصفوفات رافين المتتابعة حصل السود على متوسط ٥٧ بينما حصل البيض على متوسط ١٠٠ .

أن تكون مسئولة عن الفروق الأساسية فى الذكاء ومزتفعة عند كلا الجنسين ويمكن أن نفترض أن سبب نقص الذكاء لدى السود غياب فيتامين X وهو مادة أساسية لنمو الذكاء، ومن المستحيل أن نخجل أن تلك المادة موجودة فى غذاء كل البيض وليست موجودة فى غذاء كل السود، فى مجتمع مثل الأمريكى المعاصر .

ج - قد يتساوى السود والبيض فى المستوى الاجتماعى - الاقتصادى فى الولايات المتحدة، ومع ذلك يظل هناك فرق مقداره ١٢ نقطة ذكاء، وأن ذوى الذكاء الوراثى المنخفض يميلون إلى التحول إلى قاع السلم الاجتماعى - الاقتصادى، ويقولون ذكاءً وراثيا منخفضا لأطفالهم .

د - كثيرا ما يعزى البيضون انخفاض ذكاء السود إلى انخفاض المستوى الاجتماعى الاقتصادى ولكن نمط القدرات التى تميز الطبقات الاجتماعية - الاقتصادية ليس مناسبا للتمط الذى يميز السود عن البيض .

هـ - تعمل المقارنات بالأقليات العنصرية والعرقية الأخرى على تقوية الرأى القائل بأن انخفاض المستوى الاجتماعى - الاقتصادى لايعطى تفسيراً كافيا لانخفاض الذكاء عند السود، فالكسيكيون والأمريكيون الأصليون يعانون من وضع اجتماعى - اقتصادى أدنى من السود، ودخلهم أقل ومع ذلك فمتوسط ذكائهم أعلى .

و - فى آخر أعماله اهتم جنسن بالعلاقة بين زمن رد الفعل والذكاء - والذى يقاس بمتوسط سرعة رد الفعل - كما اهتم بتغيير ردود الفعل فى عدد من المحاولات

تعقيب:

تعتبر هذه الدراسة من أحدث الدراسات (في حدود علم الباحث) التي تناولت الفروق الثقافية في الذكاء البشري، وهي تجمع بين النظريتين الصريحة والضمنية، من خلال اعتمادها على نتائج اختبارات الذكاء في مختلف أنحاء العالم، كما تشمل أكبر عدد من الأجناس والأعراق، ونتائج دراسات تقارب ٢٦٥ دراسة شاملة الأجناس أو الأعراق الأساسية في العالم (المنفويين- القوقازيين، الزواج) وبصفة عامة فإنه كلما زاد عدد الدراسات كلما قل النزاع حول هذه الأرقام، وأصبحت أكثر موضوعية. ويمكن أن نتيج لنا الثقة في نتائجها.

التوصيات والمقترحات :

ويمكن من استعراض النتائج الرئيسية لدراسات الفروق الثقافية في الذكاء استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية :

١- الدراسات والبحوث عبر- الثقافية مجال خصب وعريض ويجب علينا أن نوليها اهتماماً أكثر- لأنه من خلال تلك الدراسات يمكن للمرء أن يكتشف الكثير من كنوز المعرفة المدفونة داخل الثقافات المختلفة .

٢- لاحظ الباحث (في حدود اطلاعه) أنه لا توجد أية دراسة عربية تناولت هذا المجال بالبحث والدراسة رغم ماله من أهمية كبيرة، وبهذا الموقف فنحن نفتح الباب على مصراعيه أمام الباحثين الأجانب للخوض في غمار الثقافة العربية الأصيلة والمتفردة بين ثقافات العالم أجمع وادعاء النتائج غير الموضوعية أحياناً.

٣- لقد لوحظ بصورة واضحة في غالبية هذه الدراسات التحيز الواضح ضد السود والزنوج، واستخدام كل الطرق والمحاولات لوضعهم في المرتبة الأقل ذكاء، ووضع البيض في المقدمة دائماً وفي المرتبة الأعلى من حيث الذكاء .

٤- يمكن أن تتناول الدراسات ثقافات الشعوب الزراعية والبدوية والجبالية وثقافات معظم الحرف والمهن، لإبراز معالم وإهتمامات وقيم وتقاليد ومستويات ذكاء كل من هذه الثقافات .

٥- قد يجد الباحثون صعوبة مستمرة في جمع البيانات من أجل الأهداف العلمية خاصة من الجماعات الثقافية المختلفة، ولذلك فنحن في حاجة إلى توسيع شبكة الاتصالات، وإنشاء قاعدة أكبر للبيانات التي تجمع لحل المشكلات العلمية العاجلة- والإهتمام بـ : ماهي المهارات العقلية التي تنشأ وتدرس وتطلب في ثقافة ما ؟ والدراسات عبر الثقافية تستحق الاهتمام والمتابعة (٧-٢١١).

٦- ومن زاوية الاختبارات والمقاييس فإن الطريقة الوحيدة للحصول على اختبار غير متحيز ثقافياً هي إنشاء مفردات تكون جزءاً من خبرة كل الثقافات وعلى غرار مشروع (بينيه)، وقد يتطلب منا أن نصنف أنشطة الأفراد بكل الثقافات أو نشاطين على الأقل، ونحدد أنشطة مرادفة في تركيبها وتقييمها وتردد حدوثها وحتى الآن لم يقدم أحد على تنفيذ هذا البرنامج البحثي. (٩-٥٦).

٧- محاولة دراسة السطح البيئي بين الذكاء والشخصية لتطوير أوصاف أكثر شمولاً للسلوك البشري .

المطلوبة من الدراسات والبحوث.

٩- الاهتمام بالاختبارات التي تنبع من البيئات الثقافية نفسها، وعدم الاعتماد كلية على الاختبارات والمقاييس الأجنبية .

٨- العمل على تشجيع الدراسات والبحوث المستعرضة

بين الثقافات المختلفة حتى داخل القطر الواحد، وتناول جميع المتغيرات المعرفية وغير المعرفية بالدراسة العبر ثقافية، وذلك لإثراء المكتبة العربية بهذه النوعية

المراجع العربية

- ٤- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) التقدرات العقلية مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٥.
- ٥- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات - دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، ط١.
- ٦- فيليب فرلون (ترجمة) فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٨) الذكاء فى ضوء الوراثة والبيئة مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ط١.

- ١- روبرت سولسو : (ترجمة) محمد نجيب الصبوة واخريين (١٩٩٦) علم النفس المعرفى شركة دار الفكر الحديث، الكويت.
- ٢- سليمان الخضرى الشيخ (١٩٩٦) الفروق الفردية فى الذكاء دل الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط٤.
- ٣- عيد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦) مقدمة فى أسس سيكولوجيا التعلم والفروق الفردية مكتبة النهضة المصرية - القاهرة.

المراجع الأجنبية

- 7- Anastasi, A. (1988) " Explorations In Human Intelligence: some Uncharted Routes" Applied Measurement In Education, (3), 207-213.
- 8- CECL, S. (1996) On Intelligence- A Bioecological Treatise on Intellectual Development"- Harvard University Press Cambridge England.
- 9- Cole, M. (1996) Cultural Psychology - A Once And Future Discipline" -The Belknap Press of Harvard University Press.

- 10- Corsini, R. (Ed.) (1987) Concise Encyclopedia of Psychology" John Wiley & Sons-New York
- 11- Hamilton, I. (1996) " Dictionary of Cognitive Psychology" Jessica Kingsley Publishers London and Bristol.
- 12- Husen, T. & Postlethwaite, T. (Eds.) (1994) The International Encyclopedia of Education" Second Edition- Volume, 5- Pergamon.

- 13- Lynn, R. (1995) Cross- Cultural Differences in Intelligence and Personality - (IN) - Saklofske, D. & Zeidner, M." (Eds.) International Handbook of Personality and Intelligence" Plenum Press- New York.
- 14- Nevo, B. & Ben Khader, A. (1995) "Cross-Cultural, Gender, and Age Differences In Singaporean Mother's Conceptions of Children's Intelligence "The Journal of Social Psychology, 135 (4) 509-517.
- 15- Ruzgis, P. & Grigorenko, E. (1994) Cultural Meaning Systems, Intelligence, and Personality- IN) Sternberg, R., & Ruzgis, P. (Eds.) "Personality and Intelligence" - Cambridge University Press.
- 16- Shweder, R. & Sullivan, M. (1993) Cultural Psychology: Who Needs It? Annu. Rev. Psychol. Vol.44, PP. 497-523.
- 17- Sternberg, R. (1988) "Atriarchic View of Intelligence in Cross Cultural Perspective " (IN) Irvine, S. & Berry, J. (Eds.) Human Abilities in Cultural Context" Cambridge University Press- Cambridge.
- 18- Zeidner, M. (1990) " Perceptions of Ethnic Group Modal Intelligence" - Journal of Cross- Cultural Psychology, Vol. 21, No. 2, PP. 214-231.

المقدمة وأهمية المشكلة :

نشأت فكرة هذه الدراسة أساساً وتبلورت من خلال ما لمسته الباحثة عن قرب واستشعرت به من خلال خبرتها الشخصية بدايةً، بل وإن صح التعبير، انتشار هذا المرض لدى الكثيرين بصورة واضحة تتطلب في جوهرها ضرورة التعرف على الجوانب والمصاحبات السيئة على بعض جوانب الشخصية ومن ثم انعكاس تلك العواقب على حياة الفرد.

الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع

د. نبيلة أمين على أبو زيد

أستاذ علم النفس المساعد

كلية البنات - جامعة عين شمس

وقد أمر رسول الله (ﷺ) بالتداوى وأخبر أنه ما من داء إلا وله شفاء، ولعل هذه الكلمات تحمل فى طياتها أن هناك داء قد يعترض حياة الإنسان بين الحين والآخر وعلينا أن نجته ل اكتشاف أسبابه وطرق تشخيصه وعلاجه.

[بدرية كمال ١٩٩٤، ص ٢١]

فالعلاقة بين النفس والبدن قائمة منذ خلق الله الإنسان، فسلوك الإنسان نتاج التفاعل بينهما، فالإنسان يعيش ويمارس الحياة كوحدة متكاملة فريدة فى إدراكه للواقعين الخارجى المحيط به والداخلى الذاتى، فحين نسمع عن أمراض وتشخيصها وعلاجها إلا أنها بلا شك تسبب قلقاً وخوفاً لدى الفرد صحيح البدنية وغيره وتسبب رعباً عندما يكتشف الإنسان فجأة عدم قدرته على التحكم فى الكلام أو الضحك أو الأكل أي أن الوجه فشل جزء منه فى أداء وظائفه ومن ثم يجب عليه ومن معه أن يصرف وبسرعة ليعود إلى طبيعته من هذا التشوه فى الوجه.

فالشخصية الإنسانية نتاج لمكونات بدنية وعقلية وانفعالية وبيئية بينها تفاعل مستمر غير قابل للفصل إلا لأغراض الدراسة، فكل جانب من جوانب الشخصية يؤثر ويؤثر بالجوانب الأخرى والتشوهات البدنية الظاهرة تمثل بعداً أساسياً من أبعاد تكوين الجسم الإنسانى .

ويشير أريك فروم، لا نستطيع أن نفهم وظائف الفرد حتى نفهم كيف تتفاعل العوامل الشخصية مع البناء الحضرارى والقدرات البيولوجية .

(Massey, 1981, P.193)

ولا أحسب أن هناك مريض يحتاجون تداخلاً نفسياً سريعاً وجاداً مثل مريض التهاب العصب السابع لإصابة الإنسان به فجأة، فيصاب المريض بالفزع والرعب للتشوه الوجهى .

هدف الدراسة :

تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على بعض نواحى من شخصية بعض المرضى الذى يعانون من التهاب العصب السابع، ولا شك أن هؤلاء المرضى يعانون من ضغطاً حياتياً كالتى يعانى منها الآخرون، هذا بالإضافة إلى الحالة النفسية التى يمرون بها أثناء فترة العلاج، فالخوف والأمل والترقب من نجاح العلاج والتقدم فى الشفاء وعدم ترك آثار تشوه الوجه، والتفكير فى حياته الاجتماعية، ومواجهة الآخرون وأيضاً عمله، لا شك أن ذلك فى حد ذاته يؤثر الكثير من الاضطرابات النفسية لدى المريض .

لذلك يتحدد هدف البحث فى :

- ١- تحديد ماهية الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مريضى التهاب العصب السابع (الشلل الوجهى) .
- ٢- فهم طبيعة العلاقة بين الاضطرابات العضوية ممثلة فى الشلل الوجهى والاضطرابات الانفعالية المصاحبة لها، فإدراك تلك العلاقة غاية فى حد ذاتها للأخصائى النفسى حتى يمكنه معرفة الأسس التى تقوم عليها.

تساؤلات الدراسة :

- تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:
- ١- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مريضى التهاب العصب السابع وغير العصابين من حيث الاكتئاب - الانطواء - القلق .
 - ٢- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مريضى التهاب العصب السابع باختلاف السن (شباب - مسنين) .
 - ٣- هل هناك فروق دالة إحصائية بين مريضى التهاب العصب السابع ومتغير الجنس (ذكور - إناث) .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ مفحوصاً ممن يعانون من مرض التهاب العصب السابع (الشلل الوجهي)، ومن الأسماء غير المصابين وذلك على النحو التالي:

١- ٢٥ مفحوصاً من الذكور الذين تتراوح أعمارهم من ٢٥-٣٧ سنة ويعانون من الشلل الوجهي، ٢٥ مفحوصاً من غير المصابين.

٢- ١٥ مفحوصة من الإناث اللاتي تتراوح أعمارهن من ٢٥-٣٧ سنة ويعانين من الشلل الوجهي، ١٥ مفحوصة من غير المصابات.

٣- ٢٠ مفحوصاً من الذكور الذين تتراوح أعمارهم من ٣٨-٥٥ سنة ويعانون من الشلل الوجهي، ٢٠ مفحوصاً من غير المصابين. وهؤلاء المرضى قد تم الحصول عليهم من مستشفى كبرى القبة، مستشفى الجلاء للقوات المسلحة، مستشفى دار الشفاء، مستشفى القاهرة التخصصي، مستشفى كليوباترا بمصر الجديدة.

مصطلحات الدراسة :

القلق "Anxiety" :

يعرف كل من "عبد السلام عبد الغفار ١٩٨٠"، "دايفد شيهان ١٩٨٨"، القلق بأنه خبرة إنفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديداً واضحاً له. وغالباً ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل ازدياد عدد ضربات القلب - ارتفاع ضغط الدم - فقدان الشهية - وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل - وعدم القدرة على التفكير بصراحة مناسبة.

عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٨٠ ، ص ١١٩ ، دايفد شيهان ، ١٩٨٨ ، ص ١٧ : ٢١٨ .

الاكتئاب "Depression" :

هو خبرة وجدانية ذاتية أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام والإلهام والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتردد وعدم القدرة على البت في الأمور والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب واحتقار الذات وبطء الاستجابة وعد القدرة على بذل أي جهد.

(Coles, 1982: P.152), (Stutt, 1982: P.35), (Harre & Lamb, 1986, P.68), (Emery, 1988, P.7)

كما يعرف "حامد زهران ، (١٩٨٧)" الاكتئاب بأنه حالة يشعر فيها الفرد بالكآبة والكدر والغم والحزن الشديد وانكسار النفس دون سبب مناسب فيفقد لذة الحياة ويرى أنها لا معنى لها، ولا هدف له فيها فتتلبط عزيمته ويقفد اهتمامه بعمله وشؤونه.

حامد زهران ، ١٩٨٧ ، ص ١٥٦

الانطواء "Introversion" :

هو نمط في الشخصية يميل بالفرد إلى العزوف عن الحياة الاجتماعية والابتعاد عن الآخرين وضعف صلاته بهم وقلة اهتمامه بمشاكلهم وعدم الاكتراث بمشاركتهم أنشطتهم ، فالمنطوي يجد لذته في العزلة والانكفاء على ذاته والمركز حول الذات وعدم إقامة علاقات مع الآخرين.

(فرج طه وآخرون د.ت)

إذن فالانطواء مفهوم نفسي اجتماعي يمكن تعريفه بأنه عزلة اجتماعية وتركز حول الذات ونقص العلاقات الحميمة والاجتماعية.

التهاب العصب السابع (الشلل الوجهي) :

يحدث الشلل الوجهي فجأة ويزداد في بداية المرض ولمدة أسبوعين. ثم يحدث تحسن بعد ذلك تدريجياً مع العلاج الطبى والعلاج الطبيعى وتأثير هذا الشلل يختلف من شخص لآخر طبقاً لدرجة التأثير على العصب ومكان التأثير على العصب.

ويوجد نوعان من الأعراض لالتهاب العصب السابع، الأعراض العامة والأعراض المصاحبة للعين :

أولاً - الأعراض العامة :

- ضعف فى العضلات أو الشلل.

- اختفاء تجاعيد الجبهة.

- سقوط الجبهة.

- صعوبة فى حركة العين.

- التهاب الأنف.

- صعوبة فى الكلام.

- صعوبة فى الأكل والشرب.

- حساسية للصوت.

- زيادة أو قلة اللعاب.

- ورم فى الوجه.

- اختلال فى التنفوس.

- ألم فى الأذن.

ثانياً - أعراض مصاحبة للعين :

- صعوبة غلق العين أو استئالتها.

- نقص فى الدموع.

- سقوط فى الحجاب.

- دموع العين لا تغلق القرنية وعدم التحكم فيها.

- سقوط فى الجفن السفلى للعين.

- حساسية للضوء.

والإصابة للعصب يمكن أن تكون مؤقتة وبسيطة وفى هذه الحالة يكون الشفاء كاملاً سريعاً وأحياناً الإصابة تكون شديدة ولفترة طويلة، وفى هذه الحالة يطول العلاج ويترك آثاراً جانبية، والآثار الجهادية للمريض يمكن أن يحدث منها أثر واحد فقط أو مجموعة من الآثار التى تظل مع المريض طول حياته وهذه الآثار هى:

- تظهر العين أصغر.

- يظل غلق العين وفتحها غير منتظم وغير كامل.

- اضطرابات فى الدموع.

- الضحك غير متساوى.

- اضطرابات فى الجيوب الأنفية.

- التهاب الأنف مع المجهود الجسمانى.

- أحياناً تحدث أنواع من التقلصات فى الجزء الذى أصيب.

- عرق مع المجهود الجسمانى.

- استرخاء العضلات مع المجهود أو مع المرض.

- حدوث تصلب فى العضلات فى مواجهة البرد.

- حدوث انقباضات فى العضلات بين مجموعة

مختلفة من العضلات.

- أحياناً تحدث إثارة لبعض الأعصاب الأخرى مع

التهاب العصب السابع.

- بعد الشلل فى العضلات يحدث لها زيادة فى

الانقباض وهذا يعنى أنه تكون أنشط بمعنى أنها

تتقبض فى وقت الراحة مثل انقباض عضلات الفم

وصعوده إلى أعلى أو تحرك عضلات الخد.



الشكل رقم (٢)

الشكل رقم (١)

ويوضح لنا الشكل رقم (١) والشكل
رقم (٢) أعراض المرض وتطوره.

العلاج والشفاء :

الشفاء غير ثابت لكل المرضى، فبعض الناس يحدث لهم التقدم فى العلاج فى النعم أولاً قبل العين، والبعض الآخر يحدث لهم التقدم فى الجفن قبل النعم وأحياناً يحدث انقباض فى العضلات قبل الحركة الكاملة، يبدأ الإحساس بالألم فى هذه الأماكن المصابة، ويعود الإحساس بالتذوق مع بعض الناس ولا يحدث مع البعض الآخر.

والشفاء يمكن أن يكون تدريجياً أو يكون سريعاً فى بعض الحالات والعلاج الطبيعى فى هذا المرض له دور فعال وهام فهو يقلل عدم التساوى فى الشكل ويحسن الحركة حتى لو بدأ العلاج بعد فترة طويلة من الإصابة بالشلل.

ويتأثر المريض نفسياً عندما تطول فترة المرض أو أن يكون المرض قد ترك آثاراً جانبية بعد الشفاء فيكون تأثيرها كبير، ولا يشعر الأصدقاء والعائلة والطبيب أيضاً بمدى إحساس المريض الداخلى بهذا المرض، فهم لا يشعرون بالإحباط والصعوبة التى يحاول فيها المريض أن يتغلب بها على هذه الإصابة.

(Beus Palsy, 2002, P.1)

أدوات الدراسة:

١- مقياس بعض الاضطرابات الانفعالية لمرضى

التهاب العصب السابع:

استلزم إجراء الدراسة الحالية استخدام بعض المقاييس التى قامت الباحثة بإعدادها لأغراض البحث ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية وفيما يلى عرضاً للخطوات المنهجية التى أتتعت فى تصميم هذه المقاييس.

١- أجرت الباحثة دراسة مسحية لبعض المصادر والأجنبية فى مجال الطب النفسى إضافة إلى الرجوع للتأليف

الدراسات السابقة وذلك للتعرف على طبيعة الاضطرابات الانفعالية وتعريفاتها وأبعادها ومكوناتها والسلوكيات المتعلقة بها وبصفة خاصة لدى بعض المرضى وقامت الباحثة بالاطلاع على ما تيسر لها من العديد من مقاييس الاكتئاب والقلق والانطواء للاستفادة من محاولات من سبقها من الباحثين فى هذا المجال فضلاً عن خبرة الباحثة الشخصية من خلال تعاملها ومعايشتها مع بعض مرضى التهاب العصب السابع وهذه المقاييس هى: مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية - بل للتوافق - إيزنك للشخصية - اختبار الشخصية للشباب لجنس - استفتاء الشخصية لكاتل - بك للاكتئاب - الاضطرابات الوجدانية ،ودورت ومانويوز - وزنج للاكتئاب - وتيلور للقلق الصريح - والقلق الهائم ،الدافيد شهيان، - استخبار الشخصية ليجليفرود وزيمرمان، - وعوامل الشخصية للراشدين العنصرية هنا وسيد غنيم وعبد السلام عبد الغفار .

وقد استعانت الباحثة ببعض عبارات هذه المقاييس والاختبارات بعد صياغتها بما يتفق وأسلوب البحث الحالى.

٢- أعدت الباحثة سؤالا مفترحا حول مشاعر المريض وإحساسه ومشاكله وآلامه النفسية التى يشعر بها بسبب الإصابة.

٣- طبقت الباحثة هذا السؤال على عينة مكونة من عشر حالات من مرضى التهاب العصب السابع تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٥٥ سنة من الذكور والإناث.

٤- قامت الباحثة بإعداد وتصديق بنود المقياس وقد حرصت الباحثة أن تشمل على الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لحالة التهاب العصب السابع كما

أظهرتها الاستجابة على السؤال المفتوح وهى القلق والاكتئاب والانطواء .

٥- قامت الباحثة بوضع بنود المقياس وراعت فيها أن تكون فى شكل عبارات قصيرة قدر الإمكان حتى يسهل وضوحها وفهمها ببساطة وأن لا تحتمل أكثر من معنى فى وقت واحد، وقد أسفرت تلك الخطوة عن الاستقرار على تحديد مجموعة من البنود المقترحة بلغ عددها (٣٨) بدءاً.

٦- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين فى مجالات علم النفس والصحة النفسية بهدف تحديد مدى صلاحية كل عبارة على حدة فى قياس الاضطرابات الانفعالية (اكتئاب - قلق - انطواء) وأيضاً تحديد صلاحية المقياس ككل لقياس كفاءة مظاهر الاضطرابات الانفعالية وكذلك اقتراح هدف أو إجراء أى تعديلات فى صياغة البنود أو إضافة بنود أخرى جديدة .

٧- أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة ثلاث عبارات مع استبقاء كل بنود المقياس كما هى حيث اتفقت آراء جميع المحكمين على صلاحية ومناسبة كل بنود المقياس .

٨- وبناء على ذلك تم الاستقرار على الصورة النهائية لعدد بنود المقياس وهى (٣٨) بدءاً، ومن ثم فالدرجة

الكلية للمقياس تتراوح من صفر إلى ٣٨ درجة، والدرجة المرتفعة تعنى ارتفاع معدل الاضطراب الانفعالى، والدرجة المنخفضة تعنى انخفاض معدل الاضطراب الانفعالى، والصفر يعنى عدم وجود الاضطراب حيث أن المحك هو وجود الدرجة من عدمه .

٩- قامت الباحثة بعد ذلك بإجراء تجربة استطلاعية بهدف التأكد من قدرة المفحوصين على فهم تعليمات المقياس وألفاظه وعباراته وذلك على عينه من ١٠ من المرصى، وقد تم الخروج من هذه الخطوة بالاطمئنان الكامل لحسن صياغة بنود المقياس حيث يصدر أى استفسار أو استفساهم من أى من المرصى عن أى كلمة أو لفظ أو معنى بصفة عامة .

١٠- بعد ترتيب عبارات كل اضطراب عشوائياً قامت الباحثة بترتيب عبارات المقياس بطريقة حيادية فوضعت العبارة الأولى للقلق ثم الأولى للانطواء ثم الأولى للاكتئاب، بعد ذلك العبارة الثانية لكل منهم ، وهكذا بالنسبة لباقي عبارات المقياس حتى لا تتأثر بنود اضطراب دون الآخر بعامل التعب والمال .

وقد وجدت الباحثة أنه من الأفضل والمناسب ضرورة عدم ذكر اسم المقياس صراحة حتى لا يكون هناك مجالاً للتزييف والقلق والحساسية من قبل المفحوصين .

الجدول رقم (١) ويوضح البعد والعبارات الدالة عليه

البعد	العبارات الدالة عليه
القلق	١ - ٤ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٦ - ١٩ - ٢٢ - ٢٥ - ٢٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣٧ .
الانطواء	٢ - ٥ - ٨ - ١١ - ١٤ - ١٧ - ٢٠ - ٢٣ - ٢٦ - ٢٩ - ٣٢ - ٣٥ - ٣٨ .
الاكتئاب	٣ - ٦ - ٩ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٣٠ - ٣٣ - ٣٦ .

٢- اختبار تفهم الموضوع "T.A.T":

وهو اختبار إسقاطي الهدف من استخدامه التعرف على المستويات العميقة واللاشعورية ومحاولة التوصل إلى فهم أعمق للصراع الذي يكتنف أفراد العينة من مرضى التهاب العصب السابع، وقد استخدمت الباحثة البطاقات التي تناسب غرض الدراسة والتي تتميز بقدرة محتواها على استجلاب مستويات متعمقة من الاستجابة بما يخدم هدف الدراسة وذلك من خلال الاطلاع على الرسائل الجامعية والأبحاث، وأيضاً وافق عليها اثنان من أساتذة علم النفس على ملاءمتها لهدف البحث وهذه البطاقات هي (10-15-14-12 M)، واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على منهج التحليل الرمزي بعد الاطلاع على ما كتب عن اختبار تفهم الموضوع، الاستجابات الشائعة لاختبار تفهم الموضوع، ١٩٧٤، وذلك من خلال تحليل صور ومضمون ما تدور حوله أحداث الصور واستخلاص النهايات التي تتضح من القصص كلها والانفعالات الغالبة على الصور.

طبقت الباحثة الاختبار على عشر حالات من المرضى وعشر حالات من الأصحاء من الجنسين بالنسبة لعينة المرضى (٥) حالات ممن تتراوح أعمارهم بين (٣٨ : ٥٥) سنة، أما عينة الأصحاء وهي عشر حالات أيضاً خمس حالات ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٥ : ٣٧) سنة من الجنسين وخمس حالات تتراوح أعمارهم من ٣٨ - ٥٥ سنة من الجنسين أيضاً.

وقد كانت الباحثة تقوم بالتطبيق بالطريقة الفردية وفي جلسة منفردة مراعاة لمشاعر وأحاسيس المريض، وحرصت الباحثة أن تترك للمفحوص فرصة التداعي حول الصور دون مقاطعة للاستفادة إلا بعد أن يبدى ما يوضح أنه أنهى استجابته.

ثبات الثبات: يفيد كل من صفوت فرج ورشدي فام وفرج أحمد، أن الاختبار ثابت عن طريق إعادة التطبيق وقد تراوح معامل الثبات ما بين ٠,٦ - ٠,٩.

[صفوت فرج، ١٩٨٠، مج ٦، ٣٦٩، رشدي فام، فرج أحمد، ١٩٧٤، مج ٢٢]

صدق الثبات: يقول «صفوت فرج، يرى فريمان أن الثبات صادق تكريبياً من خلال منطبق إسقاط الحاجات والضغوط.

[صفوت فرج، ١٩٨٠، مج ٦٤]

ويقول «فام وفرج»، أوضحت عدد كبير من الدراسات صدق الثبات لأغراض متعددة.

[رشدي فام، فرج أحمد، ١٩٧٤، مج ٣]

عرض وتفسير تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول:

والذي يمس على «هل هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات مرضى التهاب العصب السابع وبين الأصحاء من حيث المتغيرات الآتية (القلق - الانطواء - الاكتئاب)». ويوضح لنا الجدولين رقم (٢، ٣) دلالة الفروق بين المرضى والأصحاء على مقياس الاضطرابات الانفعالية.

جدول رقم (٢)

المقارنة	٤	٤	٥	مستوى الدلالة
مرضى	٦٧,٩	٨٢	٢١,٧	٠,٠٠١
أصحاء	٤٤,٩	٦,٧		

جدول رقم (٣)

التغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	مرضى أصحاء	٢٥,٢ ١٦,٠	٥,٢ ٤,٠٠	١٦,٨	٠,٠٠١
الانطواء	مرضى أصحاء	٢٦,٧ ١٧,٠٠	٥,٢ ٤,١	٥,٧	٠,٠٠١
الاكتئاب	مرضى أصحاء	٢٤,٩ ١٥,٠٠	٤,٩ ٣,٧	١٥,٩	٠,٠٠١

من الجدولين السابقين (٢، ٣) يتضح لذا أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين مرضى التهاب العصب السابع، وبين الأصحاء. وكانت قيمة (ت) = ٢١,٧ على مقياس الانضطرابات الانفعالية وهذا يعني أن المرضى يعانون من الاضطرابات الانفعالية أكثر من الأصحاء نتيجة للظروف المرضية التي يرون بها، بينما قيمة (ت) = ١٦,٨، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث القلق، وقيمة (ت) = ٥,٧ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث الانطواء، وقيمة (ت) = ١٥,٩ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ من حيث الاكتئاب. وجميعها لصالح المرضى، وهذه النتائج تعلى تحقق صحة التساؤل الأول من أن مرضى التهاب العصب السابع، أو الشلل الوجهي يشعرون بزملة أعراض الاضطراب الانفعالي من (انطواء - قلق - اكتئاب) أكثر من الأصحاء، حيث ترتفع معدلات هذه الاضطرابات عند المرضى أكثر من الأصحاء، فهناك علاقة واضحة بين هذا التشوه الوجهي والاضطرابات الانفعالية المصاحبة لها، وهذه العلاقة علاقة تبادلية. فالفرد ككائن يتأثر ويؤثر في الظواهر المرتبطة به، والشلل الوجهي الظاهر،

والبيئة الاجتماعية، وما ينتج عنها من ردود فعل سلبية تجاه هذا التشوه كلها عوامل تتفاعل مع بعضها ليحدث الاضطراب الانفعالي.

ويشير «إنك Ince» أن العجز البدني يؤدي إلى مشاكل انفعالية، مثل القلق والاكتئاب والانحاب والعصبية.

(Nolan & Pless, 1986; p. 201; Shontz, 1980; p.15)

فوضع مريض الشلل الوجهي يجعله في هيئة مثيرة للناظرين، كما يجعله في حالة غير طبيعية من حيث الاضطراب في حركات الوجه كالمضحك أو الكلام أو الأكل، كما يؤثر في مظهر العين في الجانب المصاب، حيث تظل حدقة العين مفتوحة باستمرار، ولا يستطيع المريض إغلاقها تماماً، مما يضطره إلى وضع غطاء على العين لحمايتها من التلوث، وهذا يشعره بالإحباط والعجز وعدم قدرته على مواجهة الآخرين ويضطرب انفعالياً.

فصورة الجسم تمثل بعداً أساسياً في البناء النفسي، والوجه يمثل أهمية خاصة للإنسان فهو مرآة التقبل النفسي، لذلك فأى تشوه بالوجه يؤثر سلباً على حياة المرء النفسية والاجتماعية، فالوجه لبنة أساسية في بناء مفهوم الفرد عن ذاته وتوافقته النفسي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة «بيرتشك، وتيكير» (١٩٨٧) حيث توصلوا إلى أن تشوه الوجه له أثره النفسي على التوافق النفسي، وقد أظهر المرضى مشكلات في التوافق الاجتماعي، ومفهوم الذات والاكتئاب والقلق والانطواء والعزلة الاجتماعية.

(Pertschuk & Whitaker, 1987; p.p. 163: 166)

التساؤل الثاني :

للإجابة على التساؤل الثاني الذى ينص على اهل
هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات مرضى
التهاب العصب السابع (الشلل الوجهى) باختلاف السن
(شباب - كبار السن) ؟

قامت الباحثة بحساب النسبة [ت] بين كل من الشباب
من الجنسين والذين تتراوح أعمارهم بين [٢٥:٢٥] سنة،
وكبار السن والذين تتراوح أعمارهم بين [٥٥:٤٠] سنة من
المصابين بمرض الشلل الوجهى ، ومعرفة دلالة الفروق .

ويوضح لنا الجدولين رقم [٤ ، ٥] دلالة هذه الفروق
بين المجموعتين على المقياس ككل، وعلى متغيرات
الدراسة (قلق - انطواء - اكتئاب).

جدول رقم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين مجموعتى الشباب وكبار السن
من المرضى على مقياس الاضطرابات الانفعالية

أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مرضى من الشباب من الجنسين	٨٢,١	٩,١	٩,٥	٠,٠٠١
مرضى من كبار السن من الجنسين	٦٠,٠	٧,٧		

جدول رقم (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين (شباب - كبار السن)
على متغيرات (البحث - قلق - انطواء - اكتئاب)

المتغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	شباب	٣٠,١	٥,٤	٢,٨	٠,٠٥
	كبار السن	٢٣,٠	٤,٧		
الانطواء	شباب	٣٢,٧	٥,٧	٦,٩	٠,٠٠١
	كبار السن	٢٣,٠	٤,٧		
الاكتئاب	شباب	٣٠,١	٥,٤	٦,٢	٠,٠٠١
	كبار السن	٢٢,٠	٤,٦		

فمرضى التهاب العصب السابع يميل إلى الانطواء
والعزلة فترة المرض والعزوف عن الحياة الاجتماعية
والابتعاد عن الآخرين ، فهو يجد نفسه ومعه فى العزلة ،
وعدم مشاركة الآخرين فى الأحاديث ويرفض مواجهة
الناس ويرفض الذهاب إلى عمله ، وهذا بالتالى يؤدى إلى
حدوث انعزال تدريجى طوال فترة العلاج وحدوث
اكتئاب.

وعلى الرغم من أن الأطباء يؤكدون للمريض أن فترة
مرضه مرحلة حرجية سوف تمر بسلام مع متابعة العلاج
والعلاج الطبيعى، ولكنها تحتاج إلى فترة تتراوح ما بين
ثلاثة أشهر إلى ستة أشهر للشفاء التام مع وجود احتمال
لترك بعض الآثار بالعين (انكسار بالجن).

ومع هذا فإن الأوقات العصيبة التى يمر بها المريض
والنظر المستمر فى المرأة أملاً فى التحسن تجعله يشعر
بالكآبة وفقدان الاستمتاع بالحياة ، والنظرة المشائمة. وقد
يؤدى ذلك إلى زيادة اعتقاد المريض فى المآل السيء له،
وربما ترك آثار تشوهات بالوجه والعين ، وربما استحالة
الشفاء منه، وهذا يؤدى به إلى القلق والخوف والاكتئاب.

وقد أشار كل من (أحمد عبد الخالق ومایسة النبال،
١٩٩٢) إلى أن معدلات انتشار الاضطرابات النفسية فى
الآونة الأخيرة تتأثر بتفاعل عوامل شتى نفسية واجتماعية
وجسمية واقتصادية وقد رفع ذلك بالتأكيد من احتمالات
تعرض الإنسان المعاصر لمختلف ضروب الضغوط أو
المشقة، وتنعكس هذه الضغوط على الصحة النفسية
والجسمية للإنسان فتنشأ أمراض واضطرابات شتى تتخذ
صوراً وأشكالاً نفسية أو جسمية أو نفسجسمية.

(أحمد عبد الخالق ومایسة النبال، ١٩٩٢، ص ٥٢)

وقد أشار كل من «علاء كفاى ومایسة النیال» (١٩٩٧) أن القلق قاسم مشترك أعظم فى كل الاضطرابات العصبية ، وهو الخاصية المركزية فى مجموعات اضطرابات القلق ، وقد صاغت الرابطة الأمريكية للطب النفسى A.B.A. أكثر تعريفات القلق قبولاً قائله : «أن القلق خوف أو تورط ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهول إلى درجة كبيرة ، أو غير واضح المصدر ويصاحب كلاً من القلق والخوف متغيرات فيزيولوجية ، ولكن القلق رعب مجهول المصدر أو السبب ، أو إحساس يتضمن الشعور بالخطر ، والتحميم الرشيك .

[علامه كفاى ومایسة النیال ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٣]

كما أن المريض عندما يصاب بهذا الشلل الرجھى يتعرض لصدمة لا یقوى على تحملها ، أو تقبلها لأنه يتوقع التهديد لمظهره وذاته ویؤدى إلى شعوره بالخوف الغامض من عدم شفائه تماماً من هذا التشوه فینطوى على نفسه ولا يستطيع مواجهة الآخرين ويفضل العزلة . وقد أشار بعض المرضى أنهم نتيجة هذه الإصابة یفقدون الشهية للطعام ، وقلة النوم وعدم الرغبة فى ممارسة أى نشاط حتى لا یراه أحد ، وهذا الحزن والقلق والانطواء یؤدى إلى الشعور بالاكئاب .

وقد أشار «بشير معمرية» (٢٠٠٠) إلى أن الحزن والقلق محوران رئيسیان فى الشخصية المصرية ، ولذا من السهل أن تكون عرضة للاكتئاب .

[بشير معمرية ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٣ ، و رشاد عبدالعزیز

موسى ، ١٩٨٩ ص ٢٤٤

وقد يكون شعور المريض بالاكئاب نتيجة شعوره بالخوف والتشاؤم والتوتر والانحاب الاجتماعى ، وفقدان

من الجدولين المسابقين رقم (٤ ، ٥) یوضح لنا أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بین المرضى من الشباب من الجنسين [ذكور - إناث] ، و بین المرضى من كبار السن من الجنسين [ذكور - إناث] ، وكانت قيمة [ت] دالة إحصائياً لصالح مجموعة الشباب على المقیاس ككل ، وهذا یعنى أن المرضى من الشباب يشعرون ویمانون من الاضطرابات الانفعالية بدرجة أكبر من كبار السن المرضى ، كما هو موضح فى الجدول رقم (٤) .

ومن الجدول رقم (٥) الذى یوضح دلالة الفروق بین متغيرات البحث بین المجموعتين الشباب وكبار السن على [القلق - الانطواء - الاكتئاب] یوضح ما یلى :

١- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] لصالح مجموعة الشباب على القلق عند مستوى ٠,٠٥ .

٢- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح مجموعة الشباب على الانطواء .

٣- هناك فروقاً دالة إحصائياً لقيمة [ت] عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح مجموعة الشباب على الاكتئاب .

مما سبق یوضح لنا أن المرضى من الشباب لديهم اضطرابات انفعالية بدرجة أكبر من المرضى من كبار السن ، فالشلل الرجھى یجعل المريض یعانى من الحزن والإحباط وخيبة الأمل ويشعر بالتشوه الرجھى ویبتعد عن الآخرين خوفاً من نظرة الشفقة ، ولذلك فهو یقع صریح للقلق من عدم الشفاء التام ، أو أن یتترك المرض آثاراً بالوجه ، وهو وجهه التقبل الاجتماعى ، وهو أيضاً فى بداية حياته وأمامه المستقبل والحياة الاجتماعية التى یعیشها ، أو مقبل عليها .

إلى أن الفرد كلما تقدم به العمر تكون لديه القدرة على مواجهة الأزمات بدرجة أكبر وأشد والرضا بالواقع، كما أن الفرد في هذا العمر قد يكون لديه توقع بالإصابة ببعض الأمراض التي تكون مصاحبة للفرد في هذا السن، أو يكون عرضه بدرجة أكبر للإصابة بها. كما أنه يكون قد كون حياة اجتماعية مستقرة وتحيط به أسرته التي يشعر معها بالأمان والتخفيف من الإصابة فلا يخلج من مواجهة الآخرين.

وقد أشار البعض إلى أنهم رغم الإصابة يذهبون إلى عملهم مع متابعة العلاج الطبيعي والتمريعات، وأن الأهم في فترة العلاج هو الصبر لطول المدة فالتقدم يحدث ببطء، ولذلك فالهم عدم الشعور باليأس والمال، وقد انتقلت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة «غريب عبد الفتاح» (١٩٩٣) فقد توصل إلى وجود علاقة سلبية بين الاكتئاب والعمر، بمعنى أن الاكتئاب يقل مع التقدم في السن.

[غريب عبد الفتاح، ١٩٩٣، ص. ٢٥: ٧٤]

ويشير «بيتر Peter» (٢٠٠١) أن الاكتئاب هو أحد أشكال الاضطرابات الانفعالية مع سيادة حالة المزاج المتكرر، وأن له مجموعة من الأعراض الاكتئابية تبدو في صورة شكاوى جسمية نفسية مثل شعور بالوحدة والعزلة وانخفاض تقدير الذات.

(Peter, 2001, p.155)

التساؤل الثالث :

وفيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الثالث الخاص بمعرفة مدى دلالة الفروق بين مرضى التهاب العصب السابع (الشلل الوجهي) باختلاف الجنس (ذكور-إناث)

الشهية ونتيجة تعرضه للأزمة الطارئة التي تعرض لها وهي الشلل الوجهي ويظل في حالة توتر قلق وحزن لأنه لا يعرف مصير وجهه بعد ذلك، هل سيشفى تماماً ويعود وجهه إلى طبيعته؟ أم أن هذا المرض سيرك آثاره السلبية عليه؟ فالشباب هم أكثر الفئات حساسية للموقف المحبط المتأزم لأنهم الأكلر وعياً وانفعالاً بما يتعرضون له.

وقد يكون هذا الاكتئاب اكتئاب تعرضه لهذه الأزمة، ولكن بعد شفائه قد يعود إلى طبيعته مرة أخرى.

وهذا ما أشار إليه «محمد توفيق» (١٩٩٧) بما يسمى باكتئاب الأزمة Crisis de Pression ويحدث هذا الاكتئاب نتيجة لحدوث أزمة، لا يستطيع الفرد حلها . ويتربط على ذلك شعور بالوهن والحزن واليأس ويعكس اكتئاب الأزمة شعور الفرد بفقدان الأمل وفقدان المزيمة وفقدان الاهتمام بالآخرين والهيل إلى الاسحاب، ويعود للفرد إلى المستوى الطبيعي من النشاط بعد العلاج .

[محمد توفيق، ١٩٩٧، ٣٠: ٣٢]

كما توصل كل من «ميدل» (١٩٩٥) و «جيمس» (١٩٩٣) و «كاندل» (١٩٩٣) إلى أن الاكتئاب من أهم الاضطرابات النفسية التي تسبب اضطرابات النوم ، واضطرابات الأكل ، وصعوبات في الانتباه .

(Mindell, 1995, p.p. 695: 725; James, 1993, p.p. 153: 162; Candell, 1993, p.492)

أما المرضى من كبار السن، والتي تتراوح أعمارهم بين سن (٤٠ : ٥٥) سنة ، فقد كانت الاضطرابات الانفعالية لديهم من (قلق - انطواء - اكتئاب) بدرجة أقل من الشباب رغم أن الإصابة واحدة، وقد يكون ذلك راجعاً

يوضح لنا الجدولين رقم (٦، ٧) دلالة الفروق بين المجموعتين .

جدول رقم (٦)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعات
على المقياس ككل باختلاف متغير الجنس

أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
ذكور	٧٠	٨,٣	١,٨	غير دال
إناث	٧٥	٨,٦		

جدول رقم (٧)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعات وقيمة (ت) ودلالاتها
الإحصائية بين الجنسين (ذكور - إناث) طبقاً للمتغيرات الأتية
(القلق - الانطواء - الاكتئاب)

المتغيرات	أبعاد المقارنة	م	ع	ت	مستوى الدلالة
القلق	ذكور	٢٦,٠٠	٥,١	٠,٦٢	غير دال
	إناث	٢٧,٠٠	٥,١		
الانطواء	ذكور	٢٧,٨	٥,٢	١,٢	غير دال
	إناث	٣٠,٠	٥,٤		
الاكتئاب	ذكور	٢٦,٠٠	٥,٠	٠,٦٢	غير دال
	إناث	٢٧,٠٠	٥,٢		

مما سبق يتضح لنا ما يلي :

- لا توجد فروق دالة إحصائية لقيمة (ت) بين الجنسين (ذكور - إناث) على مقياس الاضطرابات الانفعالية.
- لا توجد فروق دالة إحصائية لقيمة (ت) بين الجنسين (ذكور - إناث) لمتغير القلق.
- لا توجد فروق دالة إحصائية لقيمة (ت) بين الجنسين (ذكور - إناث) لمتغير الانطواء.

- لا توجد فروق دالة إحصائية لقيمة (ت) بين الجنسين (ذكور - إناث) لمتغير الاكتئاب.

مما سبق ترى الباحثة أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً بين الجنسين (ذكور - إناث) على مقياس الاضطرابات الانفعالية وعلى متغيرات (القلق - الانطواء - الاكتئاب).

وهذا يعنى الاتفاق بين الجنسين فى مشاعرهم واضطراباتهم نتيجة الإصابة المرضية بالشلل الوجهى، وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الشباب من الجنسين والتقارب بينهم فى العمر، ونتيجة الحالة المرضية التى يعيشونها يعيلون إلى إيداء العجز وقلة الحيلة وعدم الرضا حتى يتلقون الدعم والمساندة من الآخرين المحيطين بهم، وهذا بمثابة تعزيز لهم. وبالتالي يحدث الاشتراط بين استجاباتهم الاكتئابية والمطف الذى يتلقونه أى التعزيز، والنتيجة هى استمرار استجاباتهم الاكتئابية حتى يظهر أى تقدم فى العلاج. وبالتالي يستمر استدرار الحب وجلب الدعم والعطف والشفقة من الآخرين وتقبل المجتمع لما يبدية المرضى من أعراض وجدائية وانفعالية نتيجة لمرضهم والتعاس العذر لهم.

نتائج اختبار تفهم الموضوع:

تشير نتائج تطبيق اختبار تفهم الموضوع إلى أن مرضى التهاب العصب السابع (الشلل الوجهى) يشعرون باليأس والحزن، وهى علامات اكتئابية، ويفضلون العزلة وتجذب الآخرين، وهى رموز للانطواء ويشعرون بالخوف والفرع، وهى علامات على القلق، بينما لم تحصن هذه الدلالات فى مستدعيات الأصحاء التى ذكروها فى قصصهم.

فتشير استجابات المرضى إلى وجود أعراض اضطراب الانفعالي ممثلة في القلق والاكتئاب والانطواء، حيث تشير استجابات أفراد العينة من المرضى إلى الشعور بالعزلة والانطواء في البطاقة (16) (أتمنى أشرف نفسي بين الناس)، وفي البطاقة (3 B U) (بعدما عن الناس يريحها نفسيًا - مث عايز يخلط بالناس - ييجب يبعد عن الناس - مث عاوز يشوف حدًا)، وفي البطاقة (14) (هو ملطوى)، وفي البطاقة (15) (ندل العبارة على البعد عن الناس)، وتظهر مشاعر القلق في البطاقة (8 B U) (الولد ده لقتان - الخوف من المستقبل - يمكن واحد يقتله - ويمكن بيهدده)، والبطاقة (1) (دايما لقتان)، وبينما تشير البطاقة (12 M) (الحديث عن الطبيب النفسي - حد جاى يخنفها وهاتقوم مغزوعة)، كما تظهر المشاعر الاكتئابية في البطاقة (8 B U) (قاصد حزين وشايف الدنيا سوده - واضح أن المريض يتألم - قاصد في البيت حزين ما بيخرجش وزعلان)، وفي البطاقة (3 B M) (واحدة بتعيط - وشها مشوه - واحد مريض قاعد في البيت)، وفي البطاقة (16) (كان دايما حزين عشان الفقر والمرض - واحد معوق)، وفي البطاقة (12) (واحد كفيف)، وفي البطاقة (15) (واحد عجوز).

تفسير قصص المرضى :

البطاقة (3 B M) تعبر قصص المرضى عن الشعور بالانطواء والاكتئاب ممثلة في الحزن والبكاء واليأس وكلها مشاعر سلبية، والطابع السلبي هو الشائع في قصصهم، فالبلط عاجز مريض مشوه، ولا توجد نهايات سعيدة في أى قصة، وقد أنكروا جميعاً وجود المسدس، مما يدل على كبت اللزعات العدوانية، وقد اختلفوا في تحديد جنس البلط، فالبعض رأى أنه أنثى، والبعض رأى أنه ذكر.

البطاقة (8 B M) النشاط الراضح هو إجراء جراحة، إلا أن أحدهم رأى أنها تهديد بالقتل والمشاعر السائدة ألم ويأس، ولا أثر لأى جريمة في قصصهم، وقد أنكروا جميعاً وجود البندقية، مما يدل على كبت اللزعات العدوانية وتتفق هذه الاستجابات مع الاستجابات الشائعة للثلاث.

البطاقة (12 M) النشاط السائد طبيب يكشف على مريضة، ولكن اختلف نوع المرض، فالبعض يراه طبيب نفسى، والنشاط الثانى هو النوم والقيام في فزع، أما الانفعال السائد فهو القلق ممثل في الخوف من الخنق والمستقبل، كما تعبر عن الألم النفسى والاكتئاب، وهى انفعالات سلبية، ولم يوضحوا جميعاً أثر الكشف الطبى، مما يدل على قلقهم من حالتهم الصحية.

البطاقة (14) تعبر القصص عن شخص ملطوى متعب نفسياً قلق يجلس أو يقف بجوار الشباك على أمل أن يستريح نفسياً، فالقصص تعبر عن الشعور بالعجز والقلق والانطواء والاكتئاب ولم يحددوا نهاية القصص.

البطاقة (15) لا تتفق استجابات العينة مع الاستجابات الشائعة إلا قليلاً، حيث أدرك المقابر الاثنين فقط، بينما رأى البعض أنها لشخص يدعو الله أن يشفيه، والبعض رأى أنه رجل عجوز والنشاط الغالب سلبى ولا أثر للانفعال إلا الخوف من الأشباح.

البطاقة (16) تعبر قصصهم في مجملها عن رغبتم في الشفاء والتخلص من المرض، كما تعبر القصص عن إدراكهم لاختلافهم عن الآخرين نتيجة التشوه. وتلخص المشاعر الاكتئابية التي يرغبون في التخلص منها.

مما سبق يتضح لنا أن أكثر المشاعر وضوحاً في استجابات عينة المرضى هي المشاعر الاكتئابية.

البطاقة (15) أجمع المفحوصون على أن الصورة للمقابر، وإن اختلفت الرؤية والانفعال السائد حولها الحزن والألم فيدل ذلك على مشاعر اكتئابية، وعلى الرغم من أن الصورة بها شخص واحد، إلا أن البعض أدخله في علاقة مع آخر، حيث يزور أحد الأموات وحزين عليه، وهذا يتفق مع الاستجابات الشائعة.

البطاقة (16) عبرت الاستجابات عن رغبتهم في العيش في دنيا جميلة غناء تلقها السعادة والحب والترابط الأسرى والإخلاص والوفاء ونبذ الخلافات، وهي مشاعر إيجابية شائعة بين الأسوياء وتعبير القصص عن نشاط إيجابي ممثل في انطلاق الناس وعطاء الأم [العصفورة] التي تأكل أولادها كما أن إيجابية البيئة تتضح من خلال زروعها ومناظرها الجميلة.

مما سبق يتضح لنا أن قصص الأصحاء تتفق في مجملها مع الاستجابات الشائعة للأسوياء، وليس فيها دلالات على أعراض الاضطرابات الانفعالية. كما أن معظم النهايات الطبيعية، مما يدل على عدم وجود سمات ذهانية، ومن الملاحظ عدم وجود دلالات على الانطواء والعزلة وعلى الرغم من وجود علامات على القلق والاكتئاب إلا أنها ليست جوهرية.

ويتضح هذا الفارق بين الأصحاء والمرضى في المشاعر السلبية والسلوك السلبي الواضح عند المرضى أكثر من الأصحاء، فنجد التعبير عن الحزن والبكاء واليأس والخوف والانطواء، بينما لم يعبر الأصحاء عن هذا الشعور بنفس الكم والكمية المتكررة في قصص المرضى.

مما سبق يتضح أن نتائج اختبار تفهم الموضوع تتفق مع مقياس الاضطرابات الانفعالية. ومن مجموع ما تقدم

بانفعالاتها السلبية (الحزن - اليأس - اليأس الشديد)، وتتنوع مشاعر القلق من خلال الخوف والفزع والخوف من المستقبل. كما أن العزلة والانطواء من السمات الواضحة في قصصهم من خلال بعدهم عن الناس، وعدم الثقة فيهم.

تفسير قصص الأصحاء :

البطاقة (3 B M) يثلب على قصص الأصحاء الطابع السليبي فالبيطل نائم من التعب، والانفعال الشائع هو الحزن، وقد أنكروا جميعاً وجود المسدس بالصورة، وهذا قد يعبر عن كبت الزعزعات العدوانية عندهم، وقد ذكرت (٥) حالات أن البيطل أنثى، ويتفق هذه الاستجابات الشائعة.

البطاقة (8 B M) لم يدركوا جميعاً البندقية، كما أنكروا المسدس في البطاقة، والنشاط الواضح هو إجراء جراحة وترتبط بها مشاعر الألم على من تجرى له، ولا أثر للجراحة، ولم يوضحوا نهاية القصص والانفعال السائد الحزن، وهو من المشاعر السلبية.

البطاقة (12 M) توضح القصص العلاقة بين المفحوص ومن يكبره سداً، وهي متمثلة في الخضوع والاستسلام للبيطل.

البطاقة (14) يرى المفحوصون أنها تعبر عن الأمل والتفكير في المستقبل، وهو سلوك إيجابي مقبول اجتماعياً رغم ضغوط البيئة القاسية، وأفكار هذه القصص ليست متفقة مع الاستجابات الشائعة التي تعبر عن سلوك عدواني تجاه المجتمع، ونهاياتها محددة، فهما سيخرجان من الظلام إلى النور، أي إلى مستقبل أفضل.

يتضح أن مرضى التهاب العصب السابع ذكورا أو إناثا، الشباب أو كبار السن يشعرون بالانطواء والتلق والاكنتاب بفارق جوهري عن أقرانهم الأصحاء بذنبا، كما يتضح أن المرضى في مرحلة العمر من [٢٥ : ٣٧] سنة يشعرون بالاضطرابات أكثر من المرضى في مرحلة العمر من [٢٨ : ٥٥] سنة، ويرجع ذلك إلى تأثير عامل الخبرة في مواجهة المشاكل والمرض وأثره في حلها بالتقدم في العمر، كما أن معدلات الاضطراب الانفعالي تقل بالتقدم في العمر وهذا ما أشار إليه «فؤاد البهي السيد» في أن الصراع يبدأ في كل مرحلة ثم يهدأ بعد ذلك نظرا لتقبل الفرد لبيئته وظروفه .

(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٥، ص ٤٠٧)

كما وجد «كاسيلز وزملاؤه» (١٩٨٤) علاقة مباشرة بين درجات الصحة العقلية وزيادة السن، فتزداد الصحة العقلية بزيادة التقدم في العمر، كما وجدوا أن درجات الصحة النفسية الجيدة لكبار السن لأنهم يستطيعون مواجهة أحداث الحياة الصاعدة ويتكيفون مع المرض أكثر من المرضى الشباب .

(Cassileth, et al., 1984; p.p. 508: 510)

ويرى «فؤاد البهي السيد» (١٩٧٥) أن المراهق يشعر بالحرج والضيق لاختلال أعضاء جسمه وتشره معالم وجهه .

(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٥، ص ٢٩٢ : ٣٤٢)

ومع ذلك فصعوبة علاج التشوه أو تأخر شفائه يجعل هذه الاضطرابات مستمرة في جميع المراحل العمرية . ولكن بدرجات متفاوتة .

وفي النهاية تأمل الباحثة أن يكون هذا البحث المتواضع ونتائجه المحددة المرتبطة بعينة البحث فقط قد أعطت بصيصاً من الضوء على الاضطرابات الانفعالية المصاحبة لبعض مرضى التهاب العصب السابع (الثقل الوجهي)، وأن يكون قد فتح أبواباً جديدة لعديد من الدراسات والأبحاث التي تتناول هذا الموضوع بشكل أكثر تنوعاً في العيادات والأدوات، وحتى يصل العلم في النهاية إلى استكمال صورة هؤلاء المرضى، ومحاولة التخفيف عن آلامهم من الجانب النفسي .

المراجع العربية

- ٩ - صفوت فرج (١٩٨٠): القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ١٠ - عطية هنا وسيد غنيم وعبد السلام عبد الغفار (ب.ت): اختبار عوامل الشخصية للراشدين، الصورة (ب)، النهضة العربية، القاهرة.
- ١١ - علام كفاي ومامية النبال (١٩٩٧): الغضب في علاقته ببعض متغيرات الشخصية، دراسة لدى شرائح عمرية مختلفة في المجتمع المصري والقطري، بحث منشور، مجلة الإرشاد النفسي، المجلد السادس.
- ١٢ - غريب عبد الفتاح، (١٩٩٣): مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب، دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة، بحث منشور، الجمعية المصرية للدراسات النفسية - المؤتمر الثامن.
- ١٣ - فرج طه وآخرون (ب.ت): معجم علم النفس والتحليل النفسي، النهضة العربية، بيروت.
- ١٤ - محمد توفيق (١٩٩٧): فاعلية برنامج إرشادي لخفض الأعراض الاكتئابية لدى طلاب الجامعة المراهقين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ١٥ - فؤاد البهي السيد (١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو، الجزء الرابع، دار الفكر العربي، القاهرة.

- ١ - أحمد عبد الخالق (١٩٩٤): الدراسات التطورية للقلق، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، ١٤، (٩٠).
- ٢ - أحمد عبد الخالق ومامية النبال (١٩٩٢): فقدان الشهية العصبي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، دراسة نفسية، بحث منشور.
- ٣ - بدرية كمال أحمد (١٩٩٤): دراسة نفسية لبعض مرضى الفشل الكلوي وزراعي الكلى، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٤ - يشير معمريه (٢٠٠٠): مدى انتشار الاكتئاب النفسي بين طلبة الجامعة من الجنسين، مجلة علم النفس، المجلد ٥٣، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٥ - حامد زهران، (١٩٧٨): الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.
- ٦ - دافيد شيهان (١٩٨٨): مرض اللق، ترجمة وعزت شعلان، مراجعة أحمد عبد العزيز سلام، سلسلة عالم المعرفة، المجلد ١٢٤، الكويت.
- ٧ - رشاد عبدالعزيز موسى (١٩٨٩): النوع كمحدد سلوكي في الاكتئاب، دراسة غاملية، مجلة علم النفس، المجلد ١١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- ٨ - رشدي هاشم وفرج أحمد (١٩٧٤): الاستجابات الشائعة لاختبار نهم المرضي، بحث ميداني منشور، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، القاهرة.

المراجع الأجنبية

- 1- Bell's Palsy (2002): Information sitsymptoms of Bell's & Facial Paralysis; Priendt Friendl of 4.
- 2- Harre, R., & Lamb R.: (1986): The Dictionary of Psychological and Clinical Psychology Oxford, Publishing Services.
3. Kendall P. McDonald J.; (1993): Cognition in the Psychopathology of youth implications for Treatment sandiego; Academic Press. Inc.
4. Canparisons & Syntheses, P.: (1995): Van, No Strand Comp., N.Y.
5. Mindell, Jodia, Oene, Juditha, Carskadon, Mary A.; (1995): Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North Adolescent Psychiatric Clinics of North America, Vol 8 (4).
6. Nolan T., & Pless J.B., (1987): Emotional Carrelates and Conseau of Birth defects, J. bediatr.

7. Pertschuch M., (1987): Psychological Considerations in Canio facial de formity, Clin Plast surg.
8. Peter M., (2001) : Diffemces in suicide attampis from Adolescence to young adulthood; Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.
9. Rosen Jamesc, Compas, Bruces., Tacy, Barnara; (1993): The Relation among stress Psychological syoptoms and Eating disorder symptpms Aprospective Analysis. International Journal of Eating Disorders.
10. Shontz, F.C.: (1980) : Tz, F. C., Theories about adjustment to having disability, in Cruick shauk, W.M., Psychology of Exceptional Children and youth; 4th ed., N.J. Prentice Hall, Inc, Engle wood cliffs, shap.1



مقدمة

انطلاقًا من الدراسات الحديثة
السابقة في مجال القلق الاجتماعي
والعدوانية، والتي أجري معظمها
في المجتمع الأمريكي، قامت
الباحثة بالبحث الحالي للوصول إلى
الأهداف التالية:

القلق الاجتماعي لدى والعدوانية لدى الأطفال العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي(*)

إعداد :

فاطمة الشريف الكتاني

(*) بحث حصلت به الباحثة على درجة دكتوراه الفلسفة
في دراسات الطفولة في قسم الدراسات النفسية
والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة
عين شمس ٢٠٠١، تحت إشراف كل من: أ.د. كاميليا
إبراهيم عبد الفتاح الأستاذ غير المتفرغ بمعهد
الدراسات العليا للطفولة، وأ.د. أحمد عبدالرحمن أوزي
مدير وحدة علم النفس للمعالي التدريسي في كلية علوم
التربية بجامعة محمد الخامس - المملكة المغربية.

أهداف البحث:

- ١ - البحث في العلاقة بين القلق الاجتماعي والعُدوانية (في البيت والمدرسة).
- ٢ - البحث في الفروق بين الأطفال، حسب جنسهم ومستواهم الدراسي، في كل من القلق الاجتماعي والعُدوانية.
- ٣ - البحث في الفروق بين أطفال المجموعات السيسيومترية: المرفوضة والمهملة والمحبوذة والمثيرة للجدل والمتوسطة، في كل من القلق الاجتماعي والعُدوانية.

عينة البحث:

شملت عينة البحث (٣٦٤ طفلاً) (١٧٩ إناث) (١٨٥ ذكور) تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢ عاماً) وهم من تلاميذ القسمين الرابع والخامس، موزعين على (١١ قسم دراسي) من ٣ مدارس ابتدائية حكومية تقع في أحياء شعبية بمدينة الرباط بالمغرب، ينتمي أغلبها إلى الوسط الاجتماعي المنخفض. والمنخفض المتوسط.

أدوات البحث:

- ١- مقياس القلق الاجتماعي (المعدل للأطفال: إغناد (La Gre- ca, 1993)، وقد أظهر التحليل العاملي لصورته الأصلية وجود ٣ عوامل هي:

١ - الخوف من التقييم السلبي.

٢ - التجنب والصديق الاجتماعي الجديد.

٣ - التجنب والصديق الاجتماعي العام.

٢- أداة تقييم الطفل لعدوانية أقرانه: وذلك لمعرفة مدى عدوانية الطفل في المدرسة حسب تقدير أقرانه له. وقد أظهر التحليل العاملي وجود نوعين للعدوانية هما، العدوانية المادية والعدوانية العلائقية.

٣- أداة تقييم الأمهات لعدوانية أطفالهن: وهي استمارة موجهة لأسهات أطفال عينة البحث، والهدف منها معرفة مدى عدوانية الطفل في البيت.

٤- مقياس النية العدائية: مجموعة من الحكايات القصيرة الهدف منها معرفة مدى ميل الطفل إلى الانحياز العدائي عند تفسيره لموقف اجتماعي متخيل.

٥- مقياس الترشيحات السيسيومترية: يهدف هذا المقياس إلى تحديد وضعية الطفل الاجتماعية بين جماعة أقرانه في القسم الدراسي، من حيث مدى ميلهم له.

الإجراءات:

تم تطبيق المقاييس بعد تدقينها على أفراد العينة خلال الفترة من (١١) أبريل إلى (٢٤) ماي، وقد تم اختيار هذه الفترة بالذات لأنه يكون قد مضى على مرور العام الدراسي (٨) أشهر، وأصبح التلاميذ يعرفون بعضهم البعض جيداً، حيث أن بعض أدوات البحث تعتمد على الخبرات التي يكونها الأطفال داخل القسم مع أقرانهم.

الأساليب الإحصائية:

معامل الارتباط، اختبار (ت) t-test، تحليل التباين البسيط.

أهم نتائج البحث:

وهذه النتائج سار بعضها في اتجاه توقع الفروض، في حين أن بعضها الآخر قد سار في اتجاه مخالف لتوقعات تلك الفروض، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور في القلق الاجتماعي. وأطفال القسم الرابع أكثر ميلاً للقلق الاجتماعي مقارنة بأطفال القسم الخامس.
- ٢- بالنسبة للعدوانية حسب تقدير الأقران، الإناث أكثر ميلاً

المجموعة المثيرة للجدل أكثر ميلاً للعدوانية يليهم أطفال المجموعة المرفوضة. وتبين أن ملازمة السلوكيات العدوانية لانخفاض درجة ميل الطفل (للتعاون) هي التي تؤدي للرفض الاجتماعي.

٦ - عدوانية الطفل في البيت ترتبط إيجابياً بميله للنية العدائية.

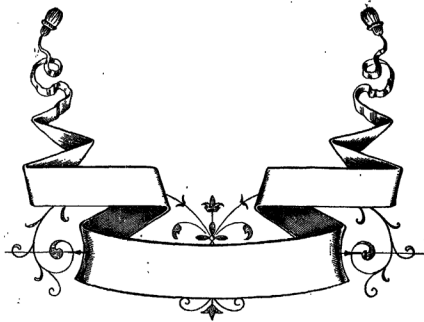
٤ - العلاقة إيجابية دالة بين القلق الاجتماعي وعدوانية الطفل في البيت. والعلاقة إيجابية بين عدوانية الطفل في المدرسة وعدوانيته في البيت.

٥ - أطفال المجموعة المهملة أكثر ميلاً للتجنب والضيق الاجتماعي العام مقارنة بأطفال المجموعات السيسيومفترية الأخرى. وظفال

للعدوانية العلائقية مقارنة بالذكور، والذكور أكثر ميلاً للعدوانية المادية. ولا توجد فروق ذات دلالة بين أطفال القسمين الرابع والخامس في ذلك.

٣ - بالنسبة للعدوانية حسب تقدير الأمهات، لا توجد فروق ذات دلالة بين الإناث والذكور.





القراءة الخارجية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالدافعية القرائية والاتجاه القرائي والتحصيل الأكاديمي (*)

إعداد :

سعيد الظفري

قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

مقدمة

أهمية الدراسة ::

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية
القراءة الخارجية Independent Reading
Or Outside reading . حيث تشير
الدراسات إلى ارتباط القراءة الخارجية
إيجابياً بمستوى التحصيل القرائي -
(Greaney & Hegarty,) ing Achievement
والمهارات اللفظية (Cutts, Verbal Skills
1993) والطلاقة القرائية - Reading Flyen-
Sanacore, 1994; Taylor, Frye, & cy
Maruyama, 1990) والسرعة في القراءة
(Anderson, Wilson, & Reading Speed
Fielding, 1988) .

(*) خلاصة دراسة حصل بها الباحث على درجة
الماجستير في علم النفس للتربوي من جامعة
ويسكنسين - ميلواكي بالولايات المتحدة الأمريكية عام
٢٠٠٠

عمان ، مثلت الإناث نسبة ٦٧ ٪ من
العينة الكلية.

أدوات القياس وطرق جمع المعلومات:

من أجل اختبار افتراضات النموذج
المقترح والإجابة على أسئلة الدراسة
الأخرى، قام المشاركون بتسجيل كامل
للوقت الذي قضوه في ثلاثة أنشطة
من أنشطتهم المعقدة التي يزاولونها
في الصيف، وهي القراءة الخارجية
وإستخدام وسائل الإعلام وقضاء الوقت
في أعمال عائلية. كانت مدة التسجيل
أسبوعين كاملين في صيف ١٩٩٩.

وتعد طريقة تسجيل الأنشطة اليومية
Diaries التي استخدمتها هذه الدراسة
من أسدق طرق القياس وأكثرها ثباتا
في دراسة مثل هذه المتغيرات (Al-
len, Cipielewski, & Stanovich,
1992; Carp & Carp, 1981).

استكمالا لقياس المتغيرات المختلفة
التي تضمنتها الدراسة ، قام الباحث
بتطبيق استبانتين: أحدهما لقياس
الدافعية القرائية (Wigfield & Guth-
rie, 1997) والآخر لقياس الاتجاهات

القرائية (Smith, 1990). وهاتان
الاستبانتان ترجما ثم عرضا على
محكمين ثم طبقا في دراسة
استطلاعية على عينة أخرى من نفس

Motivation Reading والاتجاه

القرائي Reading Attitude
والتحصيل الأكاديمي Academic
Achievement.

تم بناء نموذج مقترح للعلاقة بين
المتغيرات الثلاثة ومتغير القراءة
الخارجية أطلق عليه اسم نموذج
القراءة الخارجية Independent Read
ing Model ويفترض عدة افتراضات:

١ - الدافعية القرائية أقوى متنبئ مباشر
للقراءة الخارجية.

٢ - الدافعية القرائية تعمل كوسيط في
العلاقة بين القراءة الخارجية
والمتغيرين الآخرين المستقلين :
الاتجاه القرائي والتحصيل
الأكاديمي.

حاولت الدراسة اختبار هذه
الافتراضات فضلا عن الإجابة على
أسئلة متعلقة بكمية الوقت المخصص
للقراءة ونوعية المادة المقروءة وأهم
معوقات القراءة الخارجية وعلاقة
التلفاز بالقراءة الخارجية.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من ١٩٧
طالبا وطالبة من طلاب السنة الثانية
(العام الجامعي ٩٨/٩٩) في كلية
التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة

ومن ثم فإنها من المهم استمرار
البحث في موضوع القراءة الخارجية
خاصة أن هناك عددا قليلا جدا من
الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث
موضوع القراءة الخارجية في مستوى
طلاب الجامعة، سواء في الدول
الأجنبية أو الدول العربية (ومنها
سلطنة عمان) التي ندر فيها أمثال
هذه الدراسة. وحتى إن وجدت،
فالدراسات السابقة اهتمت ببحث
نوعية المادة المقروءة والوقت
التخصص للقراءة دون الاهتمام
بالعوامل التي يمكن من خلالها فهم
السلوك القرائي والتنبؤ به.

كما أن الاهتمام بالقراءة الخارجية
في مستوى طلاب الجامعة وبالأخص
طلاب كلية التربية نابع من نتائج
الدراسات المختلفة التي تشير إلى تأثير
عادات القراءة لدى المدرسين في
العادات القرائية لطلابهم (see for
Nelson, 1989; Whit- example,
ney, 1996).

أهداف الدراسة وفرضياتها:

جاءت هذه الدراسة في محاولة
للتنبؤ بمستوي القراءة الخارجية لدى
الطلاب الجامعيين من خلال ربطها
بثلاثة متغيرات : الدافعية القرائية

مجتمع الدراسة وذلك تمهيدا لاستخدامهما في الدراسة. كما أن الباحث استخدم المعدل التراكمي الأكاديمي الخاص بالطلاب كمؤشر لقياس التحصيل الأكاديمي.

المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) من خلال معامل الانحدار والاختبار التائي (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة:

جاءت النتائج الدراسة كالتالي:

١ - أيدت النتائج الفرضية الخاصة بالدافعية من حيث كونها متغير قادر علي التنبؤ مباشرة بمستوى القراءة الخارجية.

٢ - أشارت النتائج إلى وجود تأثير لمتغير الدافعية القرائية كوسيط في العلاقة بين القراءة الخارجية والاتجاه القرائي وليس في العلاقة بين القراءة الخارجية والتحصيل الأكاديمي.

٣ - أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين القراءة الخارجية والدافعية الداخلية بقيمة

أعلى مما كانت عليه الارتباطات بين القراءة الخارجية والدافعية الخارجية أو الدافعية الاجتماعية مما يشير إلى أهمية تنمية الدوافع الداخلية.

٤ - أظهرت الدراسة بعض النتائج المهمة حول طبيعة سلوك القراءة الخارجية لدي طلاب جامعة السلطان قابوس خلال أيام الصيف ومن أهمها:

أ - متوسط الوقت المقضى فيه القراءة الخارجية يساوي ٧٥,٦٣ دقيقة يوميا مع عدم وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية.

ب - أكثر من نصف وقت القراءة الخارجية قضى في قراءة الكتب (Non-Fiction Books) مع ورود القسرن الكريم في المرتبة الأولى للكتب المقررة ، يليه الكتب الدينية باختلاف أنواعها.

ج - بالمقارنة مع الوقت المتوفر للمشاركين ، فإن الوقت المقضى فيه القراءة يشكل نسبة بسيطة.

٥ - كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات التي تمنع الطلاب من القراءة الخارجية والتي كان من أهمها بالترتيب:

أ - «أشعر أنى مشغول ولا يوجد لدى وقت للقراءة الخارجية».

ب - عدم توفر المواد المقررة.

ج - عدم وجود الرغبة أو الدافعية للقراءة.

د - الاشتغال بأعمال البيت .

٦ - لم توجد أى علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوقت المقضى فيه القراءة الخارجية ووقت مشاهدة التلفاز والذي كان بمتوسط ١٦٤,٥٨ دقيقة في اليوم.

٧ - بتحليل استجابات العينة لأسئلة مفتوحة حول الدافعية القرائية، قدم الباحث محاور لقياس الدافعية القرائية يمكن استخدامها مستقبلا في صياغة عبارات استبانة حول الدافعية القرائية.

٨ - طرح الباحث العديد من التطبيقات لنتائج الدراسة، كما قدم مجموعة من الرؤى المستقبلية للبحث (مقترحات لأبحاث أخرى) في مجال القراءة الخارجية.

ruyama, G.M.(1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 351-362.

- Whitney, P.(1996). Influences on grade-five students' decisions to read: An exploratory study of leisure reading behavior. In E.G. Sturtevant & W.M.Linek (Eds.), *Growing Literacy* (pp17-29). The Eighteenth Yearbook of the College Reading Association. Commerce, TX: The College of Reading Association.

- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.

- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10 (1), 3-20.

- Nelson, R.L.(1989, October). *College students' views of reading*. Paper presented at the annual meeting of the Great Lakes Regional Reading Association, Cincinnati, OH. (ERIC Document Reproduction Service No .ED 315 730).

- Sanacore, J.(1994). Lifetime literacy through independent reading: The principal is a key player. *Journal of Reading*, 37 (7), 602-607.

- Smith, M.C.(1990). The development and use of an instrument for assessing adults' attitudes toward reading. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (3), 156-161.

- Taylor, B.M., Frye, B.J., & Ma-

المراجع المستخدمة في ملخص البحث :

- Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K.E.(1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 489-503.

- Anderson, R.C., Wilson, P.T., & Fielding, L.G.(1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 285-303.

- Carp, F.M., & Carp, A.(1981). The validity, reliability and generalizability of diary data. *Experimental Aging Research*, 7 (3), 281-296.

- Cutts, M.C.(1993). Time for a good book. *Independent School*, 52, 59-60.

قواعد النشر في مجلة علم النفس

- ١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الرتبة.
- ٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤلفات وجهة النشر واسمه الثلاثي.
- ٣ - يجب أن يطلع الكاتب مقالته بقائمة المراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:
 - في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وصلة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.
 - في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.
- ٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً من إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والبيئة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يارده قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.
- ٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.
- ٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية، أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاستغناء في ذلك بمذاهب المقالات التي تنشر في مجلة American Psychologist المصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin المصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبارة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما البرر بوضوح مشكلة البحث وتحديد أهدافها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لثروات الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظرى إلى هذه المشكلة.
- ٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير صلاحية النشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإبحاح عن شخصية المحكمين.
- ٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.
- ٩ - ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاختصاصيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم وآرائهم بأداة النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.
- ١٠ - لغة النشر في المجلة هي اللغة العربية، وبهذه إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يحرصوا على سلامة اللغة عنابة خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكم، وسلامة الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتب بكتابته الاسم بالعربية.
- وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له فليقل هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى لذلك المصطلح.
- فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة في السياق.
- ١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وصلة النشر بين قوسين في الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.
- وفرق في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي والتألي وضع قائمتين (إذا لزم الأمر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.
- ١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.
- ١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

- ١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الرتبة.
- ٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤلفات وجهة النشر واسمه الثلاثي.
- ٣ - يجب أن يطلع الكاتب مقالته بقائمة المراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي:
 - في حالة الكتب، اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وصلة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.
 - في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص، اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.
- ٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً من إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والبيئة وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يارده قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.
- ٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.
- ٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية، أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويمكن الاستغناء في ذلك بمذاهب المقالات التي تنشر في مجلة American Psychologist المصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin المصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن العبارة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما البرر بوضوح مشكلة البحث وتحديد أهدافها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لثروات الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظرى إلى هذه المشكلة.
- ٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير صلاحية النشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإبحاح عن شخصية المحكمين.

رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتّاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعناوين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطاقتهم لحفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافآاتهم .

• تنويه

ترجو إدارة المجلة الأقلال من الجداول كما هو مذكور في التعليمات وإلا سنضطر آسفين لعدم نشر الأبحاث

رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتّاب المتعاملين معها بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كمبيوتر. (أبل ماكنتوش)

علم النفس

الأسعار في البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناراً، البحرين ١٤٠٠ قلس، سوريا ٥٦
ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف،
المملكة ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠
مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً،
الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً،
الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس
٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠
بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات
وثلاثون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل
الإشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة
المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨
دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

* المراسلات

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب
- كورنيش النيل - وملة بولاق - القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ - ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس